

KATRI TAKKINEN

Paha mieli ja paperilennokki

Taidepedagogien kokemuksia
TAIKAVA-hankkeesta

Taiteen maisterin opinnäyte
Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma
Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu
Ohjaajat: Marja Rastas ja Sinikka Rusanen

2017

Sisällys

1 Johdatusta tulevaan	5
Taidepedagogin työnkuva tutkimuskohteena	10
TAIKAVA-hanke opinnäytteen kontekstina	13
2 Tuen tarpeita ja taidekasvatusta	19
Lapsen tarvitsemaa tukea	19
Taidekasvatusta päiväkodissa	21
3 Tutkielman aineistosta menetelmiin	29
Tutkivaa kehittämistä	30
Osana kehittämishanketta	32
Haastattelulla kokempuspohjaista tietoa	35
Havainnointia avaamassa	36
Aineiston käsittely	37
4 Taidekasvatustaustoista tavoitteisiin	41
Taidepedagogien koulutus- ja työhistoria	41
Taidekasvatuskäsityksiä työskentelyn taustalla	45
Taidepedagogien tavoitteet	50
5 Kehittämisen kohteita	55
Työkuulttuurin muutos	55
Taidepedagogin työnkuva	60
Pedagogisen keskustelun tarve	65

6 Taide kasvualustana	69
Taide kasvun ja oppimisen tukena	69
Arjen taidekasvatusta	74
Pitkäkestoiset projektit	78
 7 Pohdinta	87
Mikä auttoi?	89
Jarruttavia tekijöitä	90
Taidepedagoginen toiminta kasvun ja oppimisen tuen muotona	92
Jatkoa työskentelylle	94
 Lähteet	99
Liitteet	110

I Johdatusta tulevaan

Meidän lumiukkoprojekti, joka lähti vaan siitä, et miten tehdä asioita toisin. Ni mua on aina vähän nyppinyt se, että päiväkodissa askarrellaan pientä ja sievää, se harjaannuttaa tiettyjä motorisia taitoja, ku miksi ei tehdä niitä isoja. Ja sen takia, ku meillä on joulujuhlat tulossa, ni me tehtiin semmosia jättilumiukkoja, jotka oli siis semmosia yli kaks metriä korkeita. (Hannu)

Taidepedagogi Hannu (nimi muutettu) pohti lasten kanssa, mitä lumiukoille voisi tämän projektin jälkeen tehdä. Ei kai niitä roskiinkaan kannata heittää? Lumiukot nidottiin aaltopahveihin ja kiinnitettiin yli kaksimetrisiin puurimoihin, joiden avulla ne pääsivät matkustamaan ulos. Jokainen lapsi sai pienryhmässä päättää, missä he haluaisivat kuvata lumiukkoja. Kuvauksessa opeteltiin käyttämään päiväkodin uusia tuliteriä tabletteja.

Lumiukot matkasivat neljän lapsen pienryhmissä luistinaradalle, pulkkamäkeen ja metsään. Lapset saivat itse päättää ukoille nimet ja keksiä tarinoita. Itse otettujen kuvien pohjalta lapset keskustelivat, minkälaisesta tekemisestä lumiukot pitävät ja minkälaisille retkille ne ovat päässeet?

Päiväkodin taidekasvatus voi herättää ensimmäisenä mielikuvan vuodenaikojen kyllästämästä askartelusta. Taidekasvattajat varhaiskasvatuksessa (TAIKAVA) -hankkeen taidepedagogi Hannun kuvailema esimerkki kertoo, että lasten taidekasvatus voi olla myös paljon muuta. Kun yhdistetään ammattitaitoiset taidepedagogit ja päiväkotityöskentely-ympäristönä, saadaan lähtöasetelma tälle tutkielmalle.

Vantaan kaupungin huonosta taloustilanteesta¹ huolimatta kaupungin varhaiskasvatuksessa käynnistyi syksyllä 2015 mielenkiintoinen ja rohkea taidekasvatushanke. Vantaan varhaiskasvatus ja kulttuuripalvelut ryhtyivät tekemään yhteistyötä, jonka seurauksena syntyi TAIKAVA-hanke. Kymmenen eri taiteen alojen taidepedagogia palkattiin päiväkoteihin ryhmäkohtaisten avustajien tilalle. Taustalla oli huomio siitä, ettei avustajan palkkaaminen lisännyt lasten oppimistuloksia (Halme, Halinen & Karimäki 2016, 13). Taidepedagogit sijoitettiin lapsiryhmiin, joissa oli kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevia lapsia. Tämä hanke luo kontekstin opinnäytteelleni, joka käsittelee tapaustutkimuksellisesta näkökulmasta viiden taidepedagogin ensimmäisen vuoden kokemuksia. Pääosassa on taidepedagogin uuden ammattikuvan muotoutuminen varhaiskasvatuksessa.

Taidekasvatus kouluympäristön ulkopuolella on kiinnostanut minua pitkään ja mahdollisuus tutkia taidekasvattajien työtä uudessa työskentely-ympäristössä sai minut lähtemään hankkeeseen mukaan. Olen aiemmin valmistunut sosiono-

1 HS 14.10.2015; Yle Uutiset 2015

miksi (AMK) ja jatkanut siitä suoraan kuvataidekasvatuksen opintoihin. Opinnäytteeni lähtöasetelmat ovat hieman risitiitaiset, sillä tarkastelen aihetta eri diskurssien välissä. Työni vahvin näkökulma on kuvataidekasvatuksen puolella. Oman lisänsä siihen tuo taustani sosiaalialalta. Oma äitini on lastentarhanopettaja, josta johtuen olen hieman vieroksunut työskentelyä päiväkodissa. Syynä tähän on tosin vain yksinkertaisesti halu tehdä työkseni jotain muuta kuin omat vanhempani tekevät. Sosionomeilla on mahdollisuus suorittaa osana opintoja lastentarhanopettajan pätevyys², mutta itse en tätä pätevyyttä aikanaan hankkinut. Hankkeen virittämien ajatusten saattamana työskentelin kuitenkin lastentarhanopettajan sijaisena yhden kevään ajan. Työ auttoi minua hahmottamaan entistä paremmin opinnäytteeni ympäröivää kontekstia. Pääsin työskentelemään lastentarhanopettajana ja samalla tarkastelemaan varhaiskasvatuksen maailmaa taidekasvattajana. Kokemusta päiväkodista minulla oli entuudestaan vanhemman roolista käsin.

Hanke innosti minua myös tasa-arvoisen lähtöasetelman vuoksi. Olen lähtöisin työväenluokkaisesta taustasta ja käynyt kouluni huonomaineisessa lähiössä. Ymmärrän, ettei kaikilla ole yhtäläisiä lähtökohtia elämään. Esimerkiksi taiteen perusopetusjärjestelmään kuuluvat alle kouluikäisille suunnatut

- 2 Ammattikorkeakouluista valmistuneita sosionomeja näkee entistä enemmän varhaiskasvatuksessa. Ammatillisen kentän pirstoutuneisuutta on kritisoitu muun muassa siitä, että päiväkodeissa työskentelee työntekijöitä, joiden koulutuksen painopiste ei ole varhaiskasvatuksen pedagogiikassa. (Karila 2013, 23.)

kuvataidekoulut ovat jakautuneet alueellisesti epätasa-arvoisesti eivätkä ne siten tavoita kaikkia lapsia. (Rusanen ym. 2014, 20). Syksyllä 2016 Helsingin Sanomissa kirjoitettiin siitä, kuinka Helsingissä lasten mahdollisuus osallistua taideopetukseen riippuu radikaalisti asuinalueesta. Kärjistävänä esimerkkinä mainittiin kulosaarelaiset lapset ja nuoret, joista 40 % osallistuu taideopetukseen kouluajan ulkopuolella, kun taas Jakomäessä vastaava luku oli hieman päälle kolme prosenttia. (HS 29.8.2016.)

Kyse ei ole ainoastaan alueellisesta painottumisesta. Lasten sosioekonominen tausta vaikuttaa merkittävästi heidän mahdollisuuksiinsa harrastaa taiteellista toimintaa (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 23). Subjektiivinen oikeus varhaiskasvatukseen on turvannut lasten välistä tasa-arvoa takaamalla jokaiselle lapselle mahdollisuuden osallistua varhaiskasvatukseen (HE 2015, 21). Tällöin päiväkotit on toiminut tasa-arvoisena taidekasvatuksen toteuttajana. Päiväkodeissa lapset ovat saaneet monitaiteista taidekasvatusta, joka ei ole ollut riippuvainen vanhempien taustoista.

Taidekasvatuksessa minulle on tärkeää työskentely taiteen avulla. Taide toimii välineenä omien tunteiden ilmaisuun, toisaalta se myös herkistää kuuntelemaan muita. Taidekasvatuksessa arvostan yhdessä tekemistä ja yhdessä jakamista. Lopputulosta tärkeämpää on lopulta se, mitä tekemisen yhteydessä syntyy. Ei ole mitään valmista raamia, jonka mukaan pitäisi mennä. Omasta työstä ja tekemisestä kertomisen avulla lapsi tulee kuulluksi ja nähdyksi. Kun yhteinen kieli puuttuu, taide voi olla myös kieli kommunikoida.

Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksessa arvostan moniaistisuutta ja -taiteisuutta. Taidetta on turha tarkastella lasten tai kenenkään muunkaan kanssa liikaa lokeroiden, eikä tekemisen ja ilmaisun riemu saa lakata olemasta olemassa. Lapsille on olennaista leikki ja leikin kautta oppiminen. Yhtä lailla taide on osa leikkiä. Se on väline, joka vahvistaa mielikuvitusmaailmaa ja tuo siihen lisää väriä. Sen avulla voi luoda jotain täysin uutta. Varhaiskasvatuksessa taidekasvatus on muutakin kuin pieniä maalaus- tai muovailuhetkiä. Taidekasvatus nivoutuu lasten jokapäiväiseen arkeen. Parhaimmillaan se voi olla läsnä sekä lasten että kasvattajien tavassa olla ja tutkia maailmaa.

Vuonna 1986 ilmestynyt Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia – teoksessa Sisko-Liisa Hänninen ja Siiri Valli (1986, 173) kertovat, kuinka vuosina 1945-73 pedagogisessa toiminnassa korostettiin lasten luovuuden kehittämisen tärkeyttä. Tavoitteina oli ”luovan lahjakkuuden ja yksilöllisten kykyjen, omatoimisuuden, mielikuvituksen, esteettisyyden, tunne-elämän ja sosiaalisuuden kehittäminen sekä itseluottamuksen vahvistaminen”. Näihin vanhoihin kirjoituksiin tutustumalla olen huomannut, että taidekasvatuksen tavoitteet varhaiskasvatuksessa ovat olleet olemassa jo pidempään. Luovuuden kehittämisen sijaan ajattelen taidekasvatuksen tukevan lapsen kehitystä juuri edellä mainituilla osa-alueilla. TAIKAVA-hanke tuo näiden vanhojen tavoitteiden toteuttajiksi lastentarhanopettajien sijaan koulutetut taidepedagogit. Minkälaisia tuloksia se tuo tullessaan?

Taidepedagogin työnkuva tutkimuskohteena

Tutkin opinnäytteessäni taidepedagogien ammattikuvan muotoutumista varhaiskasvatuksessa. Tarkastelen aihetta TAIKAVA-hankkeen taidepedagogien näkökulmasta haastattelun ja havainnoinnin keinoin. Tutkimuskysymykseni on:

Mitkä tekijät edistivät taidepedagogien työnkuvan muotoutumista TAIKAVA-päiväkodeissa?

Mistä oli haittaa työnkuvan muotoutumisen kannalta?

Tutkimuskysymykset muotoutuivat opinnäyteprosessin aikana. Merkittävimmäksi kysymykseksi jäi taidepedagogien sijoittuminen osaksi päiväkotien tiimiä. Tiimillä tarkoitan lapsiryhmästä vastaavaa henkilökuntaa, joka koostuu useimmiten lastentarhanopettajasta sekä kahdesta lastenhoitajasta. Käsittelen aineiston valossa mitä tapahtuu, kun ryhmiin saapuu uudeksi kasvattajaksi ryhmäkohtaisen avustajan tilalle taidepedagogi.

Olennainen osa TAIKAVA-hanketta oli taidepedagogien sijoittuminen ryhmiin, joissa oli kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevia lapsia. Tutkimuskysymysten ohella pohdin:

Miten taidepedagogit näkivät toimintansa auttavan kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevia lapsia?

Opinnäytteeni aineisto koostuu TAIKAVA-hankkeessa työskentelevien viiden eri taidepedagogin yksilöhaastatteluista. Ennen haastatteluja olin havainnoimassa jokaisen tutkimukseen osallistuneen taidepedagogin ohjaamaa toimintaa

yhden aamupäivän ajan. Käytän näitä havaintoja teema-haastatteluista kertyneen aineiston rinnalla.

Taidekasvatuksen käsite kattaa työssäni taiteen alat laajemmalti kuin pelkän kuvataidekasvatuksen piirissä. Varhaiskasvatuksessa taidekasvatukseen lukeutuu kuvataiteen lisäksi musiikki, käsityö, liikunta, lastenkirjallisuus sekä tanssi ja draama (Rusanen & Ruokonen 2009, 10). Kyse on pikimminkin taiteiden kasvatuksesta (arts education) kuin tiettyyn taiteenalaan kytkeytyvästä kasvatuksesta (art education). TAIKAVA-hankkeessa työskentelee taidepedagogeja monilta eri taiteen aloilta enkä rajannut haastateltavia pelkän kuvataiteellisen koulutustaustan perusteella. Hankkeessa taidekasvattajista käytetään nimitystä taidepedagogi, mistä johtuen käytän tutkielmassani heistä samaa nimitystä. En myöskään erittele tarkemmin, onko kyse eri taiteen lajien pedagogeista. Kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevista lapsista käytän useimmiten termiä tukea tarvitseva lapsi.

Työn teoreettinen viitekehys yhdistyy kuvataidekasvatuksen ja varhaiskasvatuksen teorioista. Viittaan työssäni muun muassa J. A. Hollon (1885-1967) ja Antero Salmisen (1939-2003) teksteihin. Käytän Hollon määritelmään taidekasvatuskäsityksistä, joka on pitkään ollut pohjana taidekasvatuksen keskustelulle taiteen väline- ja itseisarvosta (Räsänen 2006, 11; 2008, 115). Hollo on 2010-luvun taidekasvatustutkimuksessa noussut jälleen ajankohtaiseksi nimeksi (esim. Pohjakallio 2016, 59; Niiniskorpi 2014; Heikkilä 2014). Salminen on taas luonut perusteluja käytännön taidekasvatustyölle tutkimalla lasten kuvailmaisua (Rastas 2006, 99). Vaikka kirjoitukset ovat jo useamman kymme-

nen vuoden takaa, ovat ne silti taidekasvatustieteen ajankohtaisia. Suuressa osassa ovat lisäksi Tarja Pääjoen (1999, 2016) sekä Sinikka Rusasen (esim. 2007, 2014) lasten taidekasvatusta käsittelevät monet eri kirjoitukset. Pääjoki on tutkinut muun muassa lasten kuvailmaisua, kun taas Rusanen on kollegoineen paneutunut lastentarhanopettajan rooliin taidekasvattajana. Erityiskasvatusta käsittelevä tutkimuskirjallisuus painottuu selkeästi erityistä tukea tarvitseviin lapsiin. TAIKAVA-hankkeessa taidepedagogit työskentelivät tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa, joten olen soveltanut teoriaa tähän hankkeeseen sopivaksi. Käsittelen luvussa 2.1 enemmän lasten tuen tarpeiden muotoja.

Vastaavan aihepiirin maisterin opinnäytteitä Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulun kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmassa ei ole paljoakaan tehty. Outi Kekkosen vuonna 2016 valmistunut työ³ käsitteli 5-8-vuotiaiden lasten omaehtoista kuvataiteellista toimintaa. Työ keskittyi Kekkosen omien lasten valokuva- ja videoaineiston analysoimiseen. Muutama kandidaatin opinnäyte on käsitellyt museopedagogiikkaa ja varhaiskasvatusta. Muun muassa Annika Sohlmanin sivusi kandidaatin opinnäytteessään⁴ taidemuseoiden toteuttaman taidekasvatuksen roolia päiväkodeissa, mutta pääpaino työssä vaikutti olevan tekijän taidepedagogisen osaamisen reflektointi. Anu Maarit

3 Outi Kekkonen 2016: ”Tää on mun maalausprojektiasetus” – Lasten omaehtoinen kuvataiteellinen toimijuus ja oppiminen.

4 Annika Sohlman 2015: Näkökulma museopedagogiikan arkeen – Tapaustutkimus Kiasman Tunnetila-taidepajasta.

Moilanen tarkasteli maisterin opinnäytteessään⁵ vauvojen taidekasvatusta kotiarjessa sekä vauvojen värikylpyä taidekasvatuksellisenä ilmiönä.

TAIKAVA-hanke opinnäytteen kontekstina

Lasten taidekasvatus jakaantuu Suomessa kolmeen eri haaraan: taiteen perusopetukseen, lastenkulttuuriin eli taiteen harrastamiseen ja ohjaukseen sekä yleissivistävään taideopetukseen varhaiskasvatuksessa, esiopetuksessa ja peruskoulussa. Taiteen perusopetus on kouluajan ulkopuolella järjestettävää vapaaehtoista ja tavoitteellista taidekasvatusta, jota (Ehdotus lastenkulttuuripoliittiseksi ohjelmaksi 2014, 8–9; Opetus ja kulttuuriministeriö; Sariola 2010, 26). TAIKAVA-hanke toimi näiden haarojen välissä.

Vantaan kaupunki korostaa etsivänsä jatkuvasti uusia innovatiivisia muutoksia, joiden perusteella palveluja järjestetään kuntalaiselle paremmiksi. Tämä innovatiivisuus oli yhtenä lähtökohtana TAIKAVA-hankkeelle, jossa päiväkotien ryhmäkohtaisia avustajia vähentämällä haluttiin tuoda pysyvästi taidekasvattajien ammattikuntaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-hanke käynnistettiin syksyllä 2013 Vantaan varhaiskasvatus- ja kulttuuripalveluiden yhteistyönä. (Taidekasvattajat päiväkotien lapsiryhmiin 2013.) Vantaalla oli ennestään positiivisia kokemuksia kyseisten toimien yhteistyöstä TaikaVoima-hankkeesta vuosilta 2006–2008. Kyseisessä hankkeessa tanssi- ja kuvataidekasvatuksen sekä

5 Anu Maarit Moilanen 2010: Kiisselistä kuvaksi – Vauvojen värikylpy –työskentelyn mahdollisuuksia.

taideterapian ammattilaiset työskentelivät kolmessa vantaalaisessa päiväkodissa. TaikaVoima-ryhmissä oli mukana myös erityisen tuen lapsia. (TaikaVoima 2009, 35.)

TAIKAVA-hanke oli kaksivuotinen projekti, jonka lähtökohtana oli vakiinnuttaa se pysyväksi toimintamuodoksi Vantaalla. Hankkeessa haluttiin kokeilun kautta tutkia ja kehittää taidekasvatuksellisten menetelmien mahdollisuutta tukea lasten kasvua ja kehitystä. Hankkeen kehittämisessä oli kyse rakenteellisesta uudistuksesta, jossa ryhmäkohtaisten resurssiavustajien tilalle palkattiin taidepedagogeja.

Hankkeen lähtökohtia⁶:

- tukea lapsen tasapainoista kasvua, kehitystä ja hyvinvointia taidekasvatuksen keinoin
- integroida taide lasten kasvuun ja kehitykseen osaksi varhaiskasvatusta
- toteuttaa lapsen oikeutta taiteeseen yhdenvertaisesti
- tarjota voimavaroja ja taidekeskeisiä ratkaisuja arjen tilanteisiin
- kehittää luovaa ajattelua ja toimintaa sekä vahvistaa lapsen minäkuva, identiteettiä ja itsetuntoa

Keväällä 2014 Vantaan varhaiskasvatus haki rekrytointi-ilmoituksella taidekasvattajia, joilla on vahva pedagoginen työote sekä monipuolista taidealan osaamista. Yli 260 hakijasta valittiin kymmenen taidepedagogia, jotka aloittivat työnsä Vantaan päiväkodeissa. Taidepedagogien

6 Taidekasvattajat varhaiskasvatukseen 1.9.2014 –PP-diat, Vantaan tulosaluepäivä 27.3.2014 Reeli Karimäki ja Katjamaria Halme

koulutustaustat vaihtelivat teatteri-ilmaisun ohjaajasta musiikkipedagogiin ja kuvataidekasvattajaan. Taidepedagogit korvasivat avustajat, mutta eivät heidän työtään. He toivat uudenlaisen resurssin ja pedagogista osaamista varhaiskasvatuksen kasvun ja oppimisen tukeen. Avustajat toimivat perinteisesti lastentarhanopettajan ohjeistuksen mukaan, mutta taidepedagogit työskentelivät ryhmissä itsenäisinä ja vastuullisina pedagogeina. (Ikonen-Polamo, Karlsson, Rahkamo & Tornivaara 2016, 25.) Taidepedagogit työskentelivät yhdessä, kahdessa tai kolmessa lapsiryhmässä, jossa oli kolmesta kuuteen kasvulleen ja oppimiselleen tehostettua tukea tarvitsevaa lasta, tai ryhmässä joka hyötyi ennaltaehkäisevästi taidepedagogin tuesta.

Hankkeen alkupuolella pohdin usein, eikö taidepedagogeilla olisi mahdollisuus tehdä pitkälti samanlaista työtä lastentarhanopettajina saaden vain parempaa palkkaa. Lähtökohta työskentelylle oli kuitenkin hyvin erilainen. Taidepedagogin vastuulla oli suunnitella ja toteuttaa lasten iän ja kehityksen mukaista taidekasvatusta. He osallistuivat omalta osaltaan myös varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, mutta vastuu varhaiskasvatuksesta ja hoidosta kuului varhaiskasvatuksen ammattihenkilöille. Taidepedagogeilta vaadittiin vankkaa taidekasvatuksen osaamista ja taitoa soveltaa sitä lapsiryhmissä. Oman lisänsä työn vaativuuteen toi työskentely tehostettua tukea tarvitsevien lasten kanssa.

Olin hankkeen ensimmäisenä toimintavuotena aktiivisesti mukana hanketapaamisissa, joissa olivat läsnä niin taidepedagogit kuin hankkeen vetäjätkin. Kuukausittain

järjestettiin noin kahden tunnin mittaisia FAV⁷-tapaamisia, joissa käsiteltiin ajankohtaisia asioita esimerkiksi varhaiskasvatuksen asiantuntijan tai taidepedagogien toimesta. Hankkeen vastuullinen tutkija Sinikka Rusanen toimi myös opinnäytteeni toisena ohjaajana. Hankkeen sisällä tehtiin pro gradu –töitä Helsingin yliopiston varhaiskasvatuksen maisteriohjelmaan⁸ sekä Laurea-ammattikorkeakoulun sosionomikoulutuksen opinnäytetöitä⁹. Itse olin hankkeessa ainoana opinnäytteen tekijänä Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulusta. Tapasimme useamman kerran yhdessä kyseisten opinnäytetyön tekijöiden kanssa ja kävimme läpi minkälaisista näkökulmista toiset aihetta käsittelevät. Oleellinen osa hanketyöskentelyä oli tutkimustiedon tuottaminen, johon me kaikki hankkeessa mukana olleet opiskelijat osallistuimme.

Opinnäytteen tekeminen toteutui erilaisissa vaiheissa kahden vuoden ajan. Kun aloitin hankkeessa, olin tietoinen,

- 7 FAV= foorumi ammatilliselle vuorovaikutukselle. Tapaamisiin osallistui hankkeen koordinaattorit, taidepedagogeja, lastentarhanopettajia, tutkimusryhmään kuuluvia opinnäytteen ja pro gradun tekijöitä.
- 8 Hannamari Halinen 2015: Eskarilaisten joukkoon kuulumisen kokemuksia – Mukana Taikava-hankkeessa.; Tinka Ripatti 2016: ”Se itseilmaisun riemu ja yhdessä tekeminen kantaa” Taidepedagogiset keinot 3-5-vuotiaiden lasten yhteistoiminnan ja inklusion edistäjinä.; Jenni Almgren 2016: Lastentarhanopettajien käsityksiä omasta taidekasvatuksellisesta osaamisesta ja sen kehittämisestä TAIKAVA-hankkeen aikana.
- 9 Johanna Ikäheimo & Heli Viitanen 2016: Taidekasvatuksella vuorovaikutusta rakentamassa: Vanhempien näkemyksiä TAIKAVA-hankkeesta.

etten pysty samana vuonna aloittamaan vielä tutkielman kirjoittamista. Aktiivisemmin olin mukana ensimmäisen vuoden ajan, jolloin kävin yhteisissä hanketapaamisissa. Oma työskentelyni tarkoitti syksyllä 2014 havainnointia ja tarkkailua. Opinnäytettä kirjoitin pitkälti kahdessa osassa. Aloitin tutkimusraportin kirjoittamisen syksyllä 2015 ja noin vuoden päästä siitä palasin kirjoittamaan työn loppuun. Tähän väliin mahtui kuvataidekasvatuksen opintojen loppuunsaattaminen, työskentelyä lastentarhanopettajan sijaisena, toisen lapseni syntymä sekä sääriluun murtuma yhdistettynä vauva-arkeen. Vaikka tein tutkielmaa pitkällä aikavälillä, pysyi se aktiivisesti ajatuksissani aiheen ajankoh- taisuuden vuoksi. Varhaiskasvatus oli ja on edelleen jatkuvasti otsikoissa. Perspektiiviä aiheen käsittelyyn toi keskustelut päiväkodissa työskentelevien ystäväni ja äitini kanssa sekä oma roolini päiväkotikäisen lapsen vanhempana.

Oman työprosessini aikana kaksivuotinen TAIKAVA-han- ke ehti päättyä. Hankkeesta julkaistiin raportti, joka sisältää kirjoituksia muun muassa taidepedagogeilta, hankkeen koor- dinaattoreilta, päiväkodin johtajilta ja opinnäytetöiden tekijöiltä. Luin hankeraporttia vain täydentääkseni joitakin kohtia omaan työhöni. En halunnut lukea koko raporttia, koska epäilin, että se vaikuttaisi aineistoni tulkintoihin.

2 Tuen tarpeita ja taidekasvatusta

Lapsen tarvitsemaa tukea

Vuosikymmenien saatossa lasten kehityksen tukemisessa on edetty yksilökeskeisestä yhteisölliseen näkökulmaan.¹⁰ Luokittelevat ja leimaavat määritelmät ovat muuttuneet tuen tarvetta korostaviin nimikkeisiin (Ladonlahti & Pirttimaa 2003, 45). Vantaan varhaiskasvatus uudisti kasvun ja oppimisen tuen linjauksia vuonna 2011 koskemaan koko varhaiskasvatusta. Lapsen tukeminen jaoteltiin kasvun ja oppimisen yleiseksi, tehostetuksi tai erityiseksi tueksi.¹¹ Taidepedagogit palkattiin työskentelemään ryhmissä, joissa on

10 1800-luvun loppupuolella erityisyyttä pyrittiin ymmärtämään erityisesti lääketieteellisen tiedon avulla, jonka katsottiin luovan erityispedagogiikalle eettisesti oikeutetun perustan. 1960-luvulta lähtien tällaista selitysmallia on kritisoitu voimakkaasti ja tilalle on tullut yhteisökeskeinen lähestymistapa, jossa erityisyys on ymmärretty enemmän ympäristösidonnaiseksi ilmiöksi. (Moberg & Vehmas 2015, 49.)

11 Vantaan varhaiskasvatuksen linjaukset perustuvat valtakunnalliseen varhaiskasvatussuunnitelmaan ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. (Kasvun ja oppimisen tuen linjaukset varhaiskasvatuksessa 2012, 3–4.)

tehostettua tukea tarvitsevia lapsia¹². Kyseisessä tuessa korostuu erityisesti lapsen perustaitojen harjaannuttaminen ja yksilöllinen ohjaus. Taidepedagogien ohjauksessa tukea tarvitsevan lapsen uskottiin hyötyvän pienryhmätöinnasta ilman koko ajan läsnä olevaa tukea. (Kasvun ja oppimisen tuen linjaukset varhaiskasvatuksessa 2012, 6; Ikonen-Polamo ym. 2016, 26.)

Kun puhutaan kaikille yhteisistä palveluista ja opetus-suunnitelmasta on kyse inklusiosta. Käsitteenä se viittaa siihen, että lapset saavat lähipalveluna kykyjään vastaavaa yksilöllistä opetusta, jonka tavoitteita, sisältöjä ja menetelmiä tarkastellaan ja muokataan olosuhteisiin vastaavaksi. (Alijoki 2006, 13.) Vantaalla kasvatuksen lähtökohtana on kaikille lapsille yhtäläinen varhaiskasvatus. 70 % tukea tarvitsevien lasten varhaiskasvatuksesta toteutetaan lähipalveluina inklusiivisesti osana arkea. (Kasvun ja oppimisen tuen linjaukset varhaiskasvatuksessa 2012, 4; Halme ym. 2016, 12.)

Tukea tarvitsevien lasten tukeminen tapahtuu ympäristön arkisten rutiinien sekä niiden arvioimisen ja muuttamisen muodossa. Vertaisryhmässä lapsi kehittyy ryhmän jäsenenä ja saa tyydytettyä luontaisen tarpeensa sosiaalisiin suhteisiin. Tuen oikea muoto, oikea-aikaisuus ja taso ovat merkittäviä tekijöitä lasten vaikeuksien lisääntymisen ja ongelmien kasaantumisen välttämisen ehkäisyssä. Vantaan varhaiskasvatuksen kasvun ja oppimisen tuen linjauksissa mainitaan, että lapsen hoito ja kasvatus sekä tarvittavat tukitoimet

12 Lapsiryhmiin, joissa taidepedagogit työskentelivät, oli sijoitettu kaiken kaikkiaan 31 kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevaa lasta (Halme ym. 2016, 11).

järjestetään pitkälti lähipalveluina. Kasvattajan tehtävänä on huolehtia, että lapsi osallistuu toimintaan osana muuta ryhmää. (Kasvun ja oppimisen tuen linjaukset varhaiskasvatuksessa 2012, 4–6, Alijoki & Pihlaja 2016, 261, 265, 269.)

Taidepedagogeilta odotettiin työnhakuilmoituksessa vahvaa pedagogista osaamista. Lisäksi mainittiin, että taidepedagogi tulee toteuttamaan yhdessä varhaiskasvatushenkilökunnan sekä huoltajien kanssa lasten iän, tarpeiden ja kehityksen mukaista varhaiskasvatusta. Varsinaista erityispedagogista osaamista ei tehtävään valituilta hakuvaiheessa vaadittu.

Taidekasvatusta päiväkodissa

Tutkielmani käsittelee taidekasvatusta, mutta siinä on löydettävissä piirteitä myös taideperustaisesta ja taidelähtöisestä toiminnasta. Kirsi Heimonen, Mira Kallio-Tavin ja Tiina Pusa (2015, 10–11) ovat hahmotelleet taidelähtöisen toiminnan lähtevän taiteesta, mutta lopputulos on hoidon ja kuntoutuksen piirissä. Taiteen varjolla voidaan tuolloin innostua käsittelemään muita asioita. TAIKAVA-hanketta voi tarkastella myös taidelähtöisenä toimintana. Taidekasvatuksella on kuitenkin pitkät perinteet varhaiskasvatuksessa. Aiemmin päiväkodeissa ei ole työskennellyt taidepedagogeja, mutta taidekasvatus on ollut tärkeä osa päiväkodin arkea.

Vuosina 1945–1973 toiminta keskittyi päiväkodeissa kuukausiaiheen ympärille, mikä toimi pedagogisen toiminnan kehityksenä. Kuukausiaiheiden käytöstä katsottiin olevan hyötyä muun muassa kielen kehitykselle sekä ajan ja kotiseudun tuntemiselle. Myöhemmin käsite väljentyi vuodenaikojen

mukaan työskentelyksi. (Rusanen 2007, 80; Salminen & Salminen 1986, 87–88.) Laki lasten päivähoidosta (36/1973) muutti päiväkotien toimintaa pedagogisempaan suuntaan, mutta vanhat traditiot olivat vielä pitkään voimissaan. Kuu-kausiaiheet muuttuivat viikkoaiheiksi ja toiminta keskittyi aikuisen kokemuksista ammentavaksi tuokiokeskeiseksi pedagogiikaksi. (Niiranen & Kinos 2001, 67–68, 70.)

1970-luvun lopussa kuvataidekasvatus tarkoitti muovailuvahalla muovileimailua, palikoilla rakentelua ja piirtämistä. Taiteellinen toiminta päiväkodeissa oli heikosti suunniteltua ja perustui vapaaehtoisuuteen. Osa lapsista ei välttämättä tehnyt mitään kuvallista toimintaa. Lasten tekemiin töihin ei myöskään kiinnitetty huomiota eikä niistä keskusteltu yhdessä lasten kanssa. Kuvallisen alueen toiminta tarkentui ensimmäistä kertaa käsitteeksi taidekasvatus esiopetussuunnitelmassa vuonna 1984. Tämä oli ensimmäinen kerta kun se mainittiin varhaiskasvatuksen ohjeistuksissa. (Rusanen 2007, 86, 90–91.)

Taidepedagogien palkkaamisella varhaiskasvatukseen voi nähdä yhtäläisyyksiä Italiasta lähtöisin olevaan reggiolaiseen pedagogiikkaan¹³. Reggio Emilian päiväkodeissa työskentelee oma vakinainen taidekasvattaja ja lisäksi päiväkodeissa on oma keskusateljee ja pikkuateljee. Taidekasvattajat jakavat saman kasvatusvastuun kuin päi-

13 Reggiolainen pedagogiikka on syntynyt italialaisessa Reggio Emilian kaupungissa, josta se on 1980-luvusta lähtien laajentunut kansainväliseksi pedagogiseksi ilmiöksi (Heinimaa 2011, 277–278).

väkodin muu henkilökunta¹⁴. (Heinimaa 2011, 281; Wallin 1990, 14.) Kyseisessä pedagogiikassa on mukana taiteellisia elementtejä vaikka pedagogiikka ei itsessään ole suoranaista taidekasvatusta (Pääjoki 2016, 113). Elisse Heinimaa (Wallin 2000, 6) kuvaa pedagogiikkaa ennen kaikkea tietynlaisena asennoitumisena elämään ilman valmiiksi laadittuja kehitysaikatauluja tai valmiita malleja. Kasvattajia innostetaan etsimään tutkivaa asennetta itsestään. Suomessa on reggiolaista pedagogiikkaa painottavia päiväkoteja, mutta niissä ei työskentele taidekasvattajia¹⁵.

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2014) on kirjattu lapsen oikeus taiteelliseen kokemukseen ja ilmaisemiseen. Sen mukaan lapsella tulee olla mahdollisuus toimia monipuolisesti taiteen eri osa-alueilla. Pedagogisesti laadukkaana sisällön tuottaminen on päiväkodeissa lastentarhanopettajan vastuulla. Vantaan varhaiskasvatussuunnitelmassa taiteellisen kokemisen ja ilmaisun mainitaan olevan yksi luontaisista tavoista oppia. Kasvattajat ovat taiteen tekemisestä saatavan ilon mahdollistajia, jotka ottavat työskentelyssä huomioon lasten ideat.

14 Reggio Emilian päiväkodeissa myös keittäjillä ja apulaisilla on kasvatustuu. Tärkeässä roolissa ovat myös lasten vanhemmat ja isovanhemmat, jotka osallistuvat yhteisöllisiin pedagogisiin projekteihin. (Heinimaa 2011, 281.)

15 Reggiolaista pedagogiikkaa painottavien yksityisten päiväkotien kotisivuilla ei selvinnyt, että päiväkodeissa työskentelisi kuvataideopettajia. Tamperelaisessa Soilikin lastentarhassa kuvataidekursseista vastasi kuvataiteilija. Hämeenlinnan ja Forssan kaupungin varhaiskasvatussuunnitelmat ovat vahvasti Reggio Emilia –pedagogiikkaa painottavia.

Lapsi voi puutteellisista taidoistaan huolimatta osallistua muiden lasten mukana ryhmän toimintaan. (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2012, 10, 11, 15.)

Taiteen käyttö ja sen määrittäminen on ollut vahvasti sidoksissa vallitsevaan kasvatustajatteluun. Kasvattajan autoritäärinen asema suhteessa lapsiin on 1990-luvulta lähtien alkanut vaihtua lapsen osallisuuden ja toimijuuden painottamiseen. Oivallettiin, että lapset oppivat paljon myös toisiltaan. Toisaalta vaikka lapsen osallisuus määritellään esimerkiksi esiopetussuunnitelman (2014) tasollakin yhdeksi toiminnan suunnittelun ja toteuttamisen perusteeksi, kasvatuksen arkikäytännöt näyttävät muuttuvan hitaasti. Suunnitelmiin kirjatut kriteerit eivät valitettavasti aina tarkoita sitä, että se siirtyisivät sellaisenaan käytäntöön. Pirkko Niiranen ja Jarmo Kinos (2001) pohtivat, etteivät myöskään uudet tutkimukset tavoita aina päiväkodeissa pedagogista työtä tekeviä. Käytäntö pitäisi saattaa tiiviimpään vuorovaikutukseen tutkimuksen kanssa, jotta toimintaan tulisi selkeämpiä muutoksia. (vrt. Turja 2011, 43–44; Niiranen & Kinos 2001, 74, 76.)

Taideteollisen korkeakoulun (nyk. Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu) taidekasvatuksen osaston ja Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämisskeskuksen, Stakesin, yhteinen Syreenin Taimi –projekti¹⁶ tutki, kuinka lasten ja nuorten itseymmärrystä ja toisen kohtaamista voidaan tukea taiteellisin keinoin. Vaikka hanke ei

16 Kyseessä oli Suomen Akatemian monitieteisen tutkimusohjelman Syrjäytyminen, eriarvoisuus ja etniset suhteet Suomessa (SYREENI) osaprojekti (Sava & Vesänen-Laukkanen 2004, 7–8).

tapahtunutkaan varhaiskasvatuksessa, nostan sen esille, sillä siinä etsittiin kasvatuksellisia keinoja tukea lasten ja nuorten syrjäytymistä. Hanke toteutettiin monikulttuurisessa peruskoulussa sekä lasten- ja nuortenkodeissa. (Sava & Vasanen-Laukkanen 2004, 8.)

Helsingin varhaiskasvatusviraston ja kulttuurikeskuksen yhteisessä Snadisti artsumpi stadi –hankkeessa palkattiin¹⁷ vuosina 2015 ja 2016 taiteilijoita työskentelemään kaupungin leikkipuistoissa ja päiväkodeissa. Hankkeen tavoitteena oli vahvistaa lasten roolia taiteentekijänä sekä lisätä henkilökunnan tietoutta kulttuurin mahdollisuuksista. Lisäksi haluttiin parantaa taiteilijoiden työllistämismahdollisuuksia. (Kaupunki palkkaa taiteilijoita päiväkoteihin 2015). Kyseisessä hankkeessa haluttiin työllistää nimenomaan taiteilijoita. Raporttia hankkeesta ei ollut saatavilla, joten tavoitteiden toteutumisesta ei ole tietoa.

TAIKAVA-hankkeessa taidepedagogeja haluttiin tuoda pysyvästi osaksi Vantaan päiväkoteja. Aiemmin taidekasvattajia on ollut päiväkodeissa lähinnä erikseen tilattavien pajojen yhteydessä. Esimerkiksi Nykytaiteen museo Kiasma järjestää taidetyöpajoja, joita päiväkodit ovat voineet maksusta tilata. Reilun puolen tunnin mittaisten pajojen tavoitteena on avartaa lasten käsityksiä taiteesta ja tarjota

17 Palkkatukityön hakijan oli oltava alle 25-vuotias tutkinnon suorittanut helsinkiläinen, joka on ollut työttömänä työnhakijana vähintään 6 kuukautta tai 25-29-vuotias, jonka työttömyysjakso on kestänyt vuoden. Työtä pystyi myös hakemaan mikäli oli saanut työmarkkinatukea yli 300 päivää.

kasvattajille mahdollisuutta taidekasvatukselliseen jatkotyöskentelyyn (Kiasma 2016).

Vaikka edellä mainitut taidepajat luovat varmasti hienoja elämyksiä, jäävät ne herkästi hieman irrallisiksi arjesta. TAIKAVA-hankkeessa taidepedagogit pääsivät osallistumaan pitkäjänteisesti päiväkodin kasvatustyöhön sekä toteuttamaan taidekasvatusta uudenaikaisena pedagogisen tuen muotona.

3 Tutkielman aineistosta menetelmiin

Opinnäytteeni aineistona ovat TAIKAVA-hankkeen viiden taidepedagogin teemahaastattelut. Hankkeessa työskenteleviä taidepedagogeja oli yhteensä kymmenen, joista valikoin puolet haastateltavikseni. Rajauksen tein suhteessa opinnäytteen laajuuteen. Valitsin haastateltavakseni taidepedagogeja, joiden kiinnostuksen kohde tai koulutustausta oli lähellä kuvataidekasvatusta. Taidepedagogien nimet on muutettu. Hankkeen kehittämisen kannalta koin tärkeäksi saada rakentavaa palautetta taidepedagogeilta, sillä halusin saada heidän äänensä kuuluviin. Kerätty tutkimustieto palveli Vantaan kehittämistyötä kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevien lasten tukitoimien paranemisessa (Rusanen 2016, 129). En halunnut haastattelussa esiin nousseiden kokemusten ja mielipiteiden henkilöityvän yhdelle taidepedagogille tai kohdistuvan jonkin yksittäisen päiväkodin toimintaan.

Toteutin haastattelut maalis- ja huhtikuussa 2015 taidepedagogien työpaikoilla Vantaan eri päiväkodeissa. Otin haastateltaviin yhteyttä sähköpostilla, jossa kerroin haastattelun kestosta sekä halustani tulla lisäksi havainnoimaan taidepedagogin työtä lapsiryhmässä. Haastatteluiden ajan-kohta vaikutti siihen, että taidepedagogeilla oli ensimmäisen

hankevuoden ajalta kertynyt kokemus, johon he pystyivät peilaamaan ajatuksiaan haastatteluissa. Haastattelut olivat kestoltaan 26 minuutista 50 minuuttiin.

Erillistä haastattelusopimusta emme haastateltavien kanssa tehneet, sillä tutkimuksen teko oli osa TAIKAVA-hanketta. Taidepedagogit olivat sitoutuneet työsopimusta kirjoittaessaan osallistumaan hankkeen tutkimukselliseen työhön. En kuvannut, videoinut tai haastatellut lapsia, josta johtuen en tarvinnut lasten vanhempien lupaa haastatteluiden tai havainnoinnin suorittamiseen. Ennen haastatteluja olin havainnoimassa kunkin ryhmän toimintaa yhden taide-toimintahetken ajan. Ajankohta oli valittu tutkijalle ja haastateltaville sopivien aikataulujen perusteella. Taiteellisella tai pedagogisella sisällöllä ei ollut varsinaista painoa havaintoja tehdessäni. Havainnoinnin tarkoitus oli auttaa aineiston tulkinnessa sekä toisaalta luoda luottamusta haastattelijan ja haastateltavan välille.

Tutkivaa kehittämistä

Opinnäytteeni tutkimusmenetelmässä on piirteitä toimintatutkimuksesta ja kehittävästä tutkimuksesta. Näistä toimintatutkimus kohdistuu ihmisten väliseen sosiaaliseen toimintaan. Opinnäytteeni tutkimusmenetelmä eroaa puhtaasta toimintatutkimuksesta siinä, että en tee tutkimuskohteeseeni muutokseen tähtäävää väliintuloa eli interventiota. (vrt. Heikkinen 2007, 16, 19.) Hanke pyrki kuitenkin muutokseen eli kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevien lasten tukemiseen avustajan sijaan taidepedagogin keinoin. En itse tehnyt interventiota, mutta tutkin hank-

keen aikaansaamaa muutosta. Tarkoitukseni oli uutta tietoa tuottamalla kehittää toimintaa.

Opinnäytteen tekijänä ja tutkimustiedon tuottajana en ollut aktiivinen vaikuttaja hankkeessa, vaan pyrin pitämään objektiivisen roolini, tiedostaen omat lähtökohtani. Toimintatutkimukselle tyypillistä on, että tutkija käyttää omia havaintojaan joko pääaineistona tai pääaineiston tukena (Heikkinen 2007, 20). Aktiivinen osallistumiseni hankkeen ensimmäiseen toimintavuoteen vaikutti suhtautumiseeni pääaineistoon eli haastatteluihin. Ennen haastatteluja olin ehtinyt osallistua yhteisiin tapaamisiin, joissa taidepedagogien kokemuksia tuli esille. Noissa tapaamisissa kuulin mielipiteitä myös lastentarhanopettajilta ja hankkeen koordinaattoreilta. Itse olin tapaamisissa vain havainnoijan roolissa, joten pystyi keskittymään muiden puheenvuoroihin. Tässä tulee esiin koko hankkeen toimintatutkimuksellinen ote. Toimijat, koordinaattorit ja tutkimusryhmään kuuluvat kehittivät yhdessä toimintaa.

Kehittämistoiminnan ja tutkimustoiminnan välistä yleiskäsitettä kutsutaan tutkimukselliseksi kehittämistoiminnaksi tai kehittäväksi työntutkimukseksi (Toikko & Rantanen 2009, 21; Heikkinen ym. 2007, 61). Käytän opinnäytteessäni selkeyden vuoksi käsitettä kehittävä tutkimus. Sille on toimintatutkimuksen tapaan tyypillistä, että käytäntöjä kehitetään yhdessä hankkeen toimijoiden kanssa (Heikkinen ym. 2009, 61). Opinnäytteeni tutkimusmenetelmässä on monia yhtäläisyyksiä kyseisen menetelmän kanssa. Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma määrittää tutkielmani kontekstin. En työskentele varsinaisena tutkijana

hankkeessa vaan teen opinnäytteen osana hanketta, joten on relevanttia puhua kehittävästä tutkimuksesta. Opinnäytteen lähtökohta on tutkimuksellisissa kysymyksenasetteluissa. Kehittämistoimintaa arvioitaessa tutkimus tuottaa tietoa onnistumisista tai vaikutuksista, joiden avulla arvioidaan hankkeen käyttökelpoisuutta ja siirrettävyyttä. (Toikko & Rantanen 2009, II, 21.) Opinnäytteen tekeminen kehittä-mishankkeessa tuotti minulle alkuun hankaluuksia. Koin tutkimuskysymysten luomisen vaikeaksi, koska en osannut erotella oman työni tavoitteita hankkeen tavoitteista. Vaati aikaa, että aloin ymmärtämään, millä lailla opinnäytteeni on osa hanketta, mutta silti itsenäinen tutkielma.

Osana kehittämishanketta

Hankkeen kehittämisessä hyödynnettiin opinnäytetöistä kertynyttä tietoa. Tutkimusryhmään kuului opinnäytetyön tekijöitä Helsingin yliopistosta, Laurea-ammattikorkeakoulusta ja Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulusta. Opinnäytetöiden tekijät keskittyivät hankkeen eri puoliin, jotta kokonaisuutena saatiin riittävästi tietoa hankkeen vaikutuksista sen eri osapuoliin. Varhaiskasvatuksen maisteriopiskelijat tutkivat pääosassa lastentarhanopettajien ja lasten kokemuksia. Itse keskityin osaltani taidepedagogien kokemusten esille tuomiseen. En tarkastellut aineistoani pelkästään hankkeen periaatteisiin ja tavoitteisiin nojaten. Olennaista oli ymmärtää toimijoiden, taidepedagogien, tapa hahmottaa työtä, tarkastella heidän asettamiaan tavoitteita ja niitä ohjaavia periaatteita sekä

kuulla heidän kokemuksiansa taidepedagogina työskente-
lystä varhaiskasvatuksessa.

En mennyt hankkeeseen valmiiden tutkimusongelmien kanssa, sillä niiden täytyi nousta osittain hankkeen tavoitteista. Haastatteluteemani vastasivat osaltaan sekä hankkeen että opinnäytteeni tavoitteisiin. Päämääränäni ei ollut kertoittaa hankkeen etenemistä ja siinä ilmenneitä ongelmia, mutta koska tein opinnäytettäni osana kehittämistoimintaa tuottamani tiedon tehtävä oli tukea ja arvioida kehittämistä. Opinnäytteeni on tällä tapaa alisteinen kehittämistoiminnalle.

Kehittämistoiminnan periaatteiden määrittelyyn liittyy kysymys intressistä. Jürgen Habermasin tiedonintressiteorian mukaan tiedonmuodostus täyttää tietynlaisia yhteiskunnallisia tarkoituksia, jotka eivät riipu tutkijan omista intresseistä. Toiminnan kehittämisen tavoitteita pohtiessa tulee esille tiedonintressiteoria. Tekninen, praktinen tai kriittis-eman- sipatorinen intressi vastaavat siihen minkälaista tietoa tuotetaan. Teknisessä on tavoitteena tiedon kerääminen, kun taas praktisessa tavoitellaan ymmärtämistä ja tulkintaa. Kriittis-eman- sipatorinen intressin tavoitteena on tiedon ky- seenalastaminen ja epäkohtien havaitseminen (Huttunen 2012, 209; Toikko & Rantanen 2009, 44; Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 45.)

Kehittämishankkeelle on tyypillistä, että siinä sekoittuvat monenlaiset eri intressit. Tekninen intressi ohjaa kehittämistä tehokkuuden ja tuloksellisuuden näkökulmasta (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 45). TAIKAVA-hankkeessa voi katsoa tavoiteltavan teknisen lisäksi myös praktista sekä

kriittistä tietoa. Hankkeen lähtökohta on edustanut kriittistä tiedonintressiä kyseenalaistamalla nykyisen mallin, jonka mukaan päiväkodeissa toimitaan. Hankkeen kehittäminen tapahtui jatkuvana dialogina, johon osallistuivat kaikki hankkeen ympärillä työskennelleet tekijät. Praktinen puoli toteutui tavoitteena ymmärtää toiminnan ongelmia muun muassa taidepedagogien näkökulmasta.

Teknisessä lähestymistavassa testataan ennalta suunniteltua mallia, joka pyrkii parantamaan työtä (vrt. Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 62; Toikko & Rantanen 2009, 44-45.) TAIKAVA-hankkeessa luotiin uusi työnkuva, jossa taidepedagogit palkattiin resurssiavustajien tilalle. Tavoitteena oli parantaa kasvun ja oppimisen tuen mallia. Tekniselle lähestymistavalle on ominaista, että ulkopuolinen asiantuntija voi välittää tietoa ongelmien ratkaisemiseksi (Toikko & Rantanen 2009, 45). Hankkeessa opinnäytettä tekevillä oli siten merkittävä rooli tiedon tuottamisessa, vaikka opiskelijat eivät tehneetkään varsinaista tutkimusta. Hankkeen toinen vuosi toi mukanaan tutkimusrahoituksen, joka mahdollisti kehittämishankkeen toiminnan seuraamisen tutkimusvastaavan johdolla.

Toiminnan kehittämiseen tähtäävässä tutkimuksessa, joka perustuu pragmatistiseen käsitykseen, tiedon tulee ennen kaikkea olla hyödyllistä (Toikko & Rantanen 2009, 119). Tämä ohjasi selvästi tutkielmani yhtä tutkimuskysymystä, joka liittyy hankkeen päätavoitteisiin. Selvitän opinnäytteessäni, kuinka taidepedagogit kokevat taidekasvatuksen tukevan kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevia lapsia. Ehdin kevään 2015 aikana tehdä haastattelut, litteroida aineiston

ja muodostaa alustavan koonnin. Keräämääni tietoa hyödynnettiin jo hankkeen aikana toiminnan suuntaamiseen, mikä on tyypillistä kehittämistoiminnan prosessinomaiselle luonteelle. (Toikko & Rantanen 2009, 113–114.) Hankkeen kannalta oli tärkeää saada tiedot ensimmäisen hankevuoden päätteeksi, jotta niistä oli hyötyä käynnistettäessä seuraavaa ja viimeistä hankevuotta.

Haastattelulla kokemuspohjaista tietoa

Halu käyttää haastattelua yhtenä tiedonkeruun menetelmänä on yksinkertainen. Kun joku haluaa tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii jollakin tavalla, kysytään asiaa häneltä itseltään (Tuomi & Sarajarvi 2013, 72). Olin kiinnostunut taidepedagogien mielipiteistä ja kokemuksista, joten päädyin haastatteluihin. Toteutin haastattelut yksilöhaastatteluina. En halunnut toteuttaa ryhmähaastattelua, sillä epäilin, että kaikkien haastateltavien ääni ei pääsisä samalla tavalla kuuluviin. Ryhmähaastattelussa haastattelijalta vaaditaan erityistä taitoa huolehtia siitä, että jokainen keskustelija tulee kuulluksi (Hirsjärvi & Hurme 2009, 61). En uskonut minulta löytyvän tällaista kykyä, joten jätin ryhmähaastattelun sikseen. Toteutin haastattelut teemahaastatteluina, joiden runkona minulla oli etukäteen mietityt teemat alustavine kysymyksineen (liite 1). Teemahaastattelun avulla voidaan tutkia yksilön kaikkia kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Tiedonkeruumenetelmässä ihmisten antamat merkitykset ja tulkinnat ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä. (emt. 48.) Tutkielmani keskiössä ovat taidepedagogien kokemukset uuden työnkuvan luomisesta varhaiskasvatuk-

sessä TAIKAVA-hankkeessa. Heidän mielipiteensä olivat arvokkaita hankkeen kehittämisen kannalta, sillä toimintamallia kehitettiin monien eri toimijoiden näkökulmasta.

Haastattelun alussa kerroin haastattelun etenemisjärjestyksestä sekä haastateltavien anonymiteetin säilymisestä. Kerroin heille, että tulen käyttämään haastatteluja niin, etteivät taidepedagogit ole tunnistettavista aineistosta. Haastatteluiden luonteeseen vaikutti niiden toteuttaminen päiväkodeissa. Haastattelupaikassa kommunikoinnin tuli olla mahdollisimman häiriötöntä, mutta kaikista yksiköistä ei kuitenkaan löytynyt riittävän rauhallista huonetta, mistä johtuen joitakin haastatteluja keskeytettiin moneen otteeseen (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2009, 74). Kahden haastateltavan kanssa jouduimme siirtymään kesken haastattelun rauhallisempaan huoneeseen. Aika oli myös rajallinen, sillä toteutin haastattelut taidepedagogien työajalla. Nämä tekijät vaikuttivat joidenkin haastatteluiden ilmapiiriin. Olen tehnyt tutkimushaastatteluja aiemmin erilaisia opinnäytteitä varten, mutta en voi väittää olevani vielä kovin kokenut haastattelija. Keskeytykset vaikuttivat myös minuun haastattelijana. Huomasin litterointeja tehdessäni, että en osannut haastatteluissa palata enää aiheeseen, joka oli keskeytynyt jonkin häiriötekijän vuoksi.

Havainnointia avaamassa

Käytän opinnäytteeni pääaineistona haastatteluja, mutta sitä tukevat myös tekemäni havainnot. Menin hankkeeseen mukaan elokuussa 2014 ja osallistuin ensimmäisen toimintavuoden ajan useisiin tapaamisiin, jotka auttoivat minua

hahmottamaan hankkeen kokonaiskuvaa. Lähes kuukausittain järjestettiin FAV-tapaamisia, joissa olin kuuntelevana ja tarkkailevana osapuolena. Kyseisissä tapaamisissa käytiin läpi kehittämiseen ja tutkimukseen liittyviä ajankohtaisia asioita, tehtiin ryhmätehtäviä, jaettiin kokemuksia sekä kuunneltiin asiantuntijaluentoja. Tiivis osallistuminen hankkeeseen vaikutti osaltaan tutkielmani tekoon. Havainnointiaineisto vaikutti esimerkiksi haastatteluteemojen muotoiluun, sillä tiesin jo hieman ennalta, mitä taidepedagogit olivat vuoden aikana päiväkodeissa kokeneet. Oma tulkintani tapahtumista värittää siis huomattavasti koko opinnäyteprosessia.

Haastattelujen yhteydessä olin havainnoimassa taidepedagogien toimintaa päiväkodeissa. Taidekasvatukseen painottuneet hetket olivat noin puolen tunnin mittaisia. Kolme taidepedagogia ohjasi lapsia itsenäisesti, kun taas kahdella oli päiväkodin toinen työntekijänä parina. Yksi taidepedagogi työskenteli koko ryhmän kanssa, loput neljä ohjasivat pienryhmiä. Havainnot toimivat hyvänä pohjana haastatteluille, sillä sekä taidepedagogilla että minulla haastattelijana oli mahdollisuus viitata kyseisiin tapahtumiin haastattelun aikana. Havainnoimalla tekemäni huomiot helpottivat haastatteluaineiston tulkintaa.

Aineiston käsittely

Etsin opinnäytteessäni haastatteluaineistosta asioita, jotka tukevat taidepedagogien taidekasvatuskäsitysten ilmentymistä. Muodostan aineiston avulla kuvan siitä, millä tavoin taidepedagogiset menetelmät tukivat tehostetun tuen lapsia haastatteltavien kokemusten ja mielipiteiden perusteella.

Aloitin haastatteluiden litteroinnin loppukeväästä 2015. Litteroin aineiston kokonaisuudessaan lukuun ottamatta omia pidempiä kysymyksiäni. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 37 sivua. Kirjoitin taidepedagogien ohjaamien aamupäivien seuraamisesta huomioita tutkimuspäiväkirjaan.

Aloitin aineiston analyysin purkamalla litteroidun tekstin kokonaisuudesta pienempiin osiin. Pelkistämisessä apuna toimivat tutkimuskysymykset. Lähdin tiivistämään aineistoa ensin haastattelukysymysten avulla. Hiljalleen tekstistä alkoi nousemaan toistuvia teemoja, joiden avulla pystyin kokoamaan aineistoa eri otsikoiden alle. Mielenkiintoista aineistoa oli paljon ja koin vaikeaksi rajata haastatteluaineistoa vastaamaan opinnäytteen tutkimusongelmaan. Joidenkin taidepedagogien haastatteluista sain huomattavasti enemmän aineistoa. Kaikkien taidepedagogien mielipiteet ja kokemukset tulevat kuitenkin analyysissä esille.

Käytin haastatteluaineiston purkamisessa laadullista sisällönanalyysiä, joka mahdollisti uuden tiedon ja uusien näkemysten synnyn (Anttila 2006, 292). Tällaisen analyysin voi jakaa kolmeen osaan: aineiston pelkistämiseen (kuvailu), ryhmittelyyn (luokittelu) ja teoreettisten käsitteiden luomiseen (yhdistely). Pelkistäminen eli redusointi tarkoitti käytännössä litteroitua aineistoa, josta karsin tutkimukselle epäolennaiset asiat pois. Pelkistäminen voi olla myös aineiston tiivistämistä tai pilkkomista osiin. (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2013, 108-109.) Kuvailun kautta muodostin ensin kokonaiskuvan aineistosta. Luokittelun avulla loin analyysille kehyksen, jonka avulla pystyin yhdistelemään aineistoa. (emt. 147, 149.) Yhdistelyssä pohdin, ovatko luomani luo-

kat samanarvoisia, ovatko ne yhteydessä toisiinsa, ja toisaalta, ovatko kaikki luokat edes oleellisia. Koko oppinnäyteprosessin ajan voi ajatella minun tehneen tulkintaa, joka ohjasi minua näkemään tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisemmin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 152).

Käyttämäni sisällönanalyysin päättelyn logiikka nousee fenomenologisesta, tulkinnallisesta perinteestä, mutta tapahtuu teoriasidonnaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97). Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia apuna analyysin etenemisessä. Analyysivaiheen alkupuolella analyysi tapahtuu aineistolähtöisesti, mutta loppupuolella taas palataan teoriaan. Päättelyssä noudatetaan logiikkaa, jossa ajatteluprosessissa vuorottelevat teoria ja aineisto. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97.) Aineistolähtöiseen analyysiin vaikuttavat aina jollakin tasolla tutkijan ennakko-oletukset, jotka on syytä tuoda ilmi. Teen tutkielmaa kuvataidekasvatuksen näkökulmasta, mikä vaikuttaa tulkintoihini.

4 Taidekasvatustaustoista tavoitteisiin

Tässä luvussa pääosassa ovat taidepedagogien kokemukset TAIKAVA-hankkeessa. Kuvailen aluksi heidän taustojaan, ja kerron, kuinka he oman kertomansa mukaan innostuivat lähtemään hankkeeseen mukaan. Pohdin haastatteluaineiston valossa, minkälaisia taidekasvatuskäsityksiä heidän työskentelynsä taustalta löytyy.

Taidepedagogien koulutus- ja työhistoria

Kaikilla taidepedagogeilla oli korkeakoulutausta, jonka pohjalta heidät valittiin työskentelemään hankkeeseen. Haastateltavista kahdella oli kuvataideopettajan koulutus ja kolme oli valmistunut lastentarhanopettajaksi. En erittele taidepedagogien työhistoriaa sen tarkemmin, vaan nostan esille hankkeen kannalta olennaisia tietoja.

Tarja on koulutukseltaan lastentarhanopettaja ja tekstiilialan artenomi. Hänelle on kertynyt työkokemusta varhaiskasvatuksesta 15 vuoden ajalta. Lisäksi Tarja on työskennellyt kädentaitojen ohjaajana vanhustyön puolella.

Niina on vasta valmistunut kuvataideopettaja, joka on ollut töissä muun muassa kehitysvammaisten ryhmäkodissa

ja kouluavustajana ala-asteella. Hän tekee myös maisterin opintoja Kuvataideakatemiassa.

Lotta on suorittanut varhaiskasvatuksen maisteriopinnot ja tehnyt lisäksi kuvataiteen ja erityispedagogiikan sivuaineopintoja. Hän on työskennellyt lastentarhanopettajana useamman vuoden ajan.

Hannu on lastentarhanopettaja, joka on työskennellyt päiväkodissa kymmenisen vuotta. Tämän jälkeen hän on tehnyt töitä museopedagogina ja vastannut alle koulukäisten opastuksista viimeisten 15 vuoden ajan. Hannu on töiden ohessa käynyt museohenkilökunnalle suunnattuja teatteri- ja draamakoulutuksia, joiden oppeja hän on hyödyntänyt aktiivisesti työssään.

Maiju on valmistunut kuvataideopettajaksi yli kolme vuosikymmentä sitten, mutta sen jälkeen hän on työskennellyt pitkälti teatterin parissa. Hän on ollut nukettajana, tehnyt esityksiin visualisointeja, käsikirjoituksia sekä toiminut ohjaajana. Lisäksi hän on opettanut luovaa ilmaisua ja kuvataidetta sekä vetänyt draama- ja lavastustyöpajoja.

Lähes kaikilla taidepedagogeilla oli ennestään kokemusta tehostetun tuen lasten kanssa työskentelystä. Ainoastaan Maiju koki, ettei hänellä ollut minkäänlaisia valmiuksia kohdata tehostetun tuen lapsia. Myöhemmin hän tosin muisti, että oli ollut mukana projektissa, joka toteutettiin sairaalakoulussa lasten kanssa, joilla on psyykkisiä ongelmia. Vastuu lapsista oli ollut heidän opettajillaan. Niina kertoi tehneensä keikkatöitä erityisluokilla. Tarja, Hannu ja Lotta kokivat varhaiskasvatuksen työhistorian kautta saaneensa hyvän kokemuksen eri lailla tuettavien lasten kohtaamiseen.

Kaikki heistä kokivat, että heillä oli valmiudet tukea tarvitsevien lasten kanssa työskentelyyn.

Tavallaan siihen erityispuoleen on kontaktipintaa niin, että se ei pelottanut eikä tuntunut, että se vois olla liian vaikeeta. Mä luulen, et mul on aika realistinen käsitys siitä mitä tukea tarvitsevat lapset voivat olla. (Hannu)

Taidepedagogit hakeutuivat projektiin erilaisista syistä. Maiju kaipasi pitkään freelancerina toimineena työltään pysyvyyttä ja jatkuvuutta, joten hän ajatteli työn tarjoavan paikan, jossa voi todella soveltaa osaamistaan. Niina kertoi työskennelleensä vastikään lasten kanssa ja halusi syventää tätä työkokemusta.

Tarja kävi vuosia sitten Kuvataide varhaislapsuudessa –koulutuksen, ja mietti silloin, että haluaisi vielä tulevaisuudessa yhdistää kädentaitoja ja varhaiskasvatusta. Opiskellessaan artemiksi Tarjan ajatus tulevasta työstään oli hyvin samankaltainen kuin TAIKAVA-pedagogien työnkuva on, mutta hän ei osannut ajatella, että sellainen työ tulisi joskus todella vastaan. Työskennellessään ikääntyneiden kanssa hän kaipasi työssään lasten spontaanisuutta, innostuneisuutta ja luovuutta.

Lotta oli jo varhaiskasvatuksen opintojen aikana kiinnostunut kuvataiteesta. Hän näki hankkeen tuovan mahdollisuuden monipuoliseen pienryhmätyöskentelyyn sekä kuvataiteen käyttöön kokonaisvaltaisemmin päiväkodissa.

Hannua houkutteli tilaisuus päästä työskentelemään päiväkotiin pitkän tauon jälkeen. Hän oli kiinnostunut

mahdollisuudesta soveltaa draamaa ja teatteria päiväkotilasten kanssa. Hannu lähti hankkeeseen ajatuksella, että palaa samaan museopedagogin työhönsä uusien työkokemusten rikastamana.

Tää vaikutti hyvältä projektilta, ja ilman tämmöstä projektia en olis tullu työskentelemään päiväkotiin. (Hannu)

Taidepedagogin työskentely päiväkodissa toi laajempia mahdollisuuksia vahvistaa lapsen taiteellista toimijuutta. Lapsen taiteellisen toimijuuden voi liittää vahvasti käytettäviin välineisiin ja materiaaleihin. Koulutettu taidepedagogi lisää välineiden avulla tapahtuvaa taiteellista elämystä. Ennen kaikkea se on näkemys siitä, kuinka lasten annetaan toimia taiteen kautta ja mitä taiteen tekeminen tuottaa. (Pääjoki 2011, 114, 120). Välineiden käytöllä tarkoitan ammatillisten taidekasvatustapojen monipuolista hyödyntämistä.

Osalla taidepedagogeista oli vankka varhaiskasvatus-tausta, mutta silti kosketuspintaa taiteeseen. Tarja Pääjoen (1999, 146) mukaan taidekasvatustyö on mahdotonta ilman henkilökohtaista suhdetta taiteeseen. Tämä yhdistettynä työkokemukseen muodostaa osan taidepedagogien taidekasvatuskäsityksistä, joihin palaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa. Jokaisella taidepedagogilla oli omanlaisensa taustansa, joka toimi heidän työnsä pohjana ja innoitti heitä työskentelemään taiteen keinoin varhaiskasvatuksessa. Motiiveja oli useita, mutta päällimmäisenä korostui mahdollisuus toteuttaa taidekasvatusta pitkäjänteisesti lasten

kanssa. Taidepedagogit pitivät hankkeen lähtökohtia arvokkaina.

Tää kiinnosti mua, koska täs on sydän oikeessa paikassa, tätä tarvitaan. (Niina)

Taidekasvatuskäsityksiä työskentelyn taustalla

Pyrin selvittämään taidepedagogien taidekasvatuskäsityksiä kysymällä heiltä, miksi taide on tärkeää, ja mikä siinä on tärkeää. Kysymys oli rajattu varhaiskasvatuskontekstiin. Tuomalla ilmi taidepedagogien taidekasvatuskäsityksiä, halusin saada selville, minkälaisia ajatuksia taidepedagogeilla oli taidekasvatuksellisen työskentelynsä taustalla. Jonkinlainen käsitys on oltava, jotta taidepedagogi pystyy asettamaan työskentelylleen tavoitteita (vrt. Pääjoki 1999, 146).

Jaottelen näitä käsityksiä kasvatustieteilijä J. A. Hollon (1932, 142–143) ajatusten mukaisesti. Hollo on pohtinut miten ja mitä varten taide ja kasvatusta nivoutuvat toisiinsa. Hän on luokitellut kasvatuksen tapahtuvan taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen.

Hollon määritelmän mukaan taiteen avulla kasvatettaessa lapsi halutaan saada mahdollisimman usein taiteellisten vaikutusten alaiseksi, mutta päämäärä sijaitsee taidekasvatuksen tavoitteiden ulkopuolella (1932, 142). Tulkitsen idean viedä taidekasvatusta päiväkotiin lähtevän ajatuksesta toteuttaa kasvatusta juuri taiteen avulla. Hankkeen tavoitteet sijaitsevat muun muassa lasten kasvun ja oppimisen tukemisessa eli päämääränä on varhaiskasvatuksen tavoitteita,

joita tavoitellaan taidekasvatuksen keinoin. Marjo Räsänen (2006, 11) mukaan kyseessä on tällöin taiteen välinearvojen käyttäminen osana kasvatusta. Toisaalta taidekasvatuksen nostaminen esille valitsemalla hankkeeseen taidepedagogeja toteuttamaan työtä puhuu kasvatuksesta taiteeseen, jolloin kasvatusta kunnioittaa taiteen omia päämääriä (Hollo 1932, 143). Taidepedagogeilla on taidekasvatustaan kautta innostus toimia taiteen parissa ja kasvattaa lapsia taiteeseen. Kasvatettaessa taidetta varten taas keskitytään lapsen rooliin taiteen vastaanottajana (Räsänen 2006, 11). Kovin mustavalkoista jakoa on turha tehdä, sillä jo tässä vaiheessa on selvää, että käsitykset nivoutuvat herkästi toisiinsa.

Taidepedagogeista Niina koki, että taiteen avulla voi ennen kaikkea oppia. Hän nostaa esille, että toisinaan keskustelu, jota taiteen tekemisen lomassa käydään voikin olla tärkeämpää kuin itse lopputulos. Työskennellessään lapsi voi ilmaista asioita, joita perinteisissä keskusteluissa ei välttämättä nousisi esille. Tulkitsen Niinan taidekasvatuskäsityksen kumpuavan päämäärästä toteuttaa kasvatusta *taiteen avulla*.

Täällä ei tehdä taidetta, täällä opitaan taiteen keinoin ja kuvataiteen keinoin erilaisia asioita. (Niina)

Lotta koki taiteen tärkeäksi sen kokonaisvaltaisuuden kautta. Taide ei ole erillään arjesta, vaan mukana joka hetkessä metsäretkistä majanrakennuksiin. Lotan mielestä *taiteen avulla* on mahdollista havainnoida ympäristöä ja käsitellä omia tunteita, niin negatiivisia kuin positiivisiakin.

Tuntuu, että on mielekkäämpää tarttua heidän haasteisiin, ja sit se kuvataidekasvatus on siinä välineenä. (Lotta)

Maijulle taidekasvatus puolestaan ilmenee prosessina, jonka kautta voi työskennellä ja käsitellä vaikeitakin asioita. Maiju pohti, että tämä vaati taidepedagogilta taitoa olla läsnä, jotta lasten ideoista on mahdollista ottaa kiinni. Työskentelyssä kaikki ei useinkaan suju saman kaavan mukaan, jolloin sattuma synnyttää jotain ennalta arvaamatonta ja uutta. Maijun taidekasvatuskäsityksessä taide toimii välineenä, jonka avulla tavoitellaan jotain muuta. Hollon jaotelmassa kasvatuksen voi luokitella tapahtuvan *taiteen avulla*.

Tarjan mielestä taiteessa on tärkeää vapaa ilmaisu. Jännitys unohtuu kun lapsi pääsee itse työskentelemään ja olemaan rohkeasti oma itsensä. Tarja kokee, että taiteellisesta tekemisestä saa positiivista rakennusmateriaalia itsetunnon nostoon. Tärkeää on myös yhdessä tekeminen ja siitä kumpuava ilo.

Nää lapset innostuu kaikesta mitä niiden kanssa tekee. (Tarja)

Hollon (1932, 143) mukaan lasta kasvatetaan tällöin *taidetta varten*. Hollo puhuu myös nauttimiskyvyn lisäämisestä, jolloin taidepedagogien voi ajatella lisäävän lasten innostusta iloita taiteen tekemisestä.

Myös Hannulla oli samankaltaisia ajatuksia kuin Tarjal-la. Hannun mielestä pienten lasten kanssa työskennellessä taide on hyvä väline ylipäätään tehdä ja lähestyä mitä aihetta tahansa. Hannun mielestä taide on tärkeää sen vuoksi,

ettei siinä ole valmiiksi annettua lopputulosta. Taide antaa mahdollisuuden tehdä itsensä näköistä, ilman ulkopuolista vaatimusta muotoseikoista. Taiteen kanssa mennään monen rajan yli ja tekemiseen on mahdollista liittää mitä tahansa. Tärkeää on itse taiteen tekeminen, kasvatus *taidetta varten*.

TAIKAVA-hankkeen taidepedagogien taidekasvatuskäsitysten voi tiivistää lähtevän tavoitteesta toteuttaa kasvatusta taiteen avulla sekä taidetta varten. Monilla lähtökohtia kasvatukseen löytyi molemmista ajattelutavoista. Työskenneltäessä varhaiskasvatuksessa taiteen rooli muuttuu pakostikin välineelliseksi, sillä taide palvelee omien tavoitteiden lisäksi myös varhaiskasvatuksen tavoitteita. Taide toimii kasvatuksen välineenä, mutta se ei ole ainoastaan sitä.

Varhaiskasvatuksessa työskentelevien taidepedagogien taidekasvatuskäsitykset koostuvat usein osista, joiden taustalla on pedagogin oma taide- ja lapsikäsitte, työhistoria sekä käsitys aikuisen roolista (Pääjoki 1999, 146; Rusanen 2007, 59). En erittele erikseen taidepedagogien taidekäsitteitä¹⁸, mutta tiedostan niiden olevan taidekasvatuskäsitysten taustalla joko tiedostamattomina tai tiedostettuina (vrt. Räsänen 2008, 14). Tarkan taidekasvatuskäsityksen muodostamista tärkeämpää taidepedagogille on kyky reflektoida omaa työ-

18 Tarja Pääjoki (1999, 18–21) esittää taidekäsitteiden olevan voimakkaina taidekasvattajien taidekasvatuskäsitysten taustalla. Hänen mukaansa taidekäsitteellä on yhteyttä valittuihin kasvatukseen ja opetusmetodeihin. Pääjoki on jaotellut taiteen tekemisen ja vastaanottamiseen liittyvään taidekäsitteeseen liittyviin kysymyksiin. Rusanen ym. (2014) mukaan (varhais) kasvattajan oma suhde taiteeseen on pohjana luotaessa lapsen omaa kuvataidesuhdetta. Myös Rusanen (2007, 140) väitöskirjan

tään (Pääjoki 1999, 146). Taidekasvatuskäsitysten voi ajatella olevan vahvana, mutta alati muuttuvana osana taidepedagogien työskentelyn taustalla. Pirkko Pohjakallion (2005, 229) mukaan taidepedagogin taidekasvatuskäsitykseen liittyvät perustelut muuttuvat aina intuitiivisesti tilanteen ja näkökulman mukaan. Hän tuo ilmi, että omien arvojen lisäksi taidekasvatuksen tärkeyttä joutuu usein perustelemaan myös muille¹⁹. Omien kasvatuskäsitysten lisäksi taidepedagogit joutuivat perustelemaan valintojaan päiväkodin muulle henkilökunnalle.

Taidepedagogit kykenivät haastattelussa erittelemään, miksi he haluavat toteuttaa taidekasvatusta päiväkodissa ja mikä siinä on heidän mielestään tärkeää. Taidekasvatuskäsitykset olisivat varmasti olleet erilaisia, mikäli olisin kysellyt niitä aivan hankkeen alussa. Nyt heillä oli käytännön kokemusta tästä työstä, mikä muokkasi heidän ajatuksiaan. Tulkiten taidekasvatuskäsitysten auttaneen taidepedagogeja työnkuvan muodostamisessa, sillä jokaisella oli selkeä näkemys siitä, miten he toteuttavat kasvatusta taiteen keinoin.

lähtökohtana oli näkemys, jonka mukaan taidekäsitykset ovat merkittävä osa taidekasvattajan ammatillista identiteettiä.

19 Pirkko Pohjakallio (2005, 229) on käsitellyt väitöskirjassaan koulun kuvataideopetuksen muuttuvia perusteluita. Hänen mukaansa kuvataideopettaja joutuu perustelemaan kuvataideopetuksen tärkeyttä yleisellä tasolla koulun muulle henkilökunnalle, oppilaille ja heidän vanhemmilleen.

Taidepedagogien tavoitteet

Taidepedagogit pohtivat minkälaisia henkilökohtaisia tavoitteita he asettivat työskentelylleen ja muuttuivatko tavoitteet toiminnan edetessä. Tavoitteet kertovat toiminnan päämääristä ja toimintatavoista. Niiden määrittäminen asettaa myös aina kasvatuksellisia päämääriä. (Rusanen ym. 2014, 6.) Monet pohtivat tavoitteita myös ammatillisen identiteetin kannalta.

Tarja jaotteli selkeästi kahdenlaisia työskentelyn päämääriä. Toiset liittyivät toiminnan suunnitteluun ja toiset taas työyhteisössä toimimiseen. Hän kertoi pohtineensa töiden alkaessa, minkälaisia työskentelytapoja talossa on ja miten hän sulautuu työyhteisöön. Hän ei halunnut omalla toiminnallaan hankaloittaa kenenkään muun työn tekemistä, vaan tavoitteena oli sopeuttaa oma työskentelytapa muiden työntekijöiden tapoihin. Omat vaikeutensa tähän toi työskentely kolmessa eri lapsiryhmässä. Tarja pohti erityisesti, kuinka hän pääsee kaikkien ryhmien rytmiin kiinni ja kunnioittaa muiden työntekijöiden tapaa tehdä työtä lasten kanssa.

Niina kertoi asettaneensa yhdeksi tavoitteeksi, että toiminta tavoittaisi lasten lisäksi myös henkilökunnan. Hän kertoi kyselleensä muilta aikuisilta, mitä he odottavat taidepedagogin toimenkuvalta ja mistä he ovat itse kiinnostuneita. Tavoitteena oli tuoda taiteen avulla lisää työkaluja päiväkodin arkeen.

Mä alusta asti sanonutkin niille, et sit ku mä lähen täältä, ni mä haluan et niille jää jotain käteen. (Niina)

Niina huomasi, että omat selkeät työskentelyn tavoitteet auttoivat myös muuta tiimiä hahmottamaan taidepedagogin työtä paremmin. Tavoitteista puhuminen mahdollisti sen, että esimerkiksi lastentarhanopettaja pystyi halutessaan ottamaan samoja teemoja omaan opetukseensa.

Lotta kertoi, että he olivat lähteneet ryhmänä yhdessä rakentamaan uutta toimintamallia kokeilemalla ja ilman ennakoon mietittyjä tavoitteita. Toiminta muutti suuntaansa, kun heidän ryhmässään nousi tuen tarvitsijoita lapsista, joilla ei vielä ollut virallista diagnoosia. Lotta sanoi, että tavoitteet kumpusivat enemmän lasten kehityksen ongelmista kuin varsinaisesti kuvataidekasvatuksen tavoitteista.

Tuntuu, että on mielekkäämpää tarttua heidän haasteisiin ja sit se kuvataidekasvatus on siinä välineenä. (Lotta)

Hannun tavoitteena oli vahvistaa lasten oikeutta leikkiin ja ruokkia heidän mielikuvitustaan. Hannu kertoi, että ennen työn aloittamista hän oli tehnyt listan teemoista ja välineistä, joita voisi käyttää lasten kanssa työskennellessä, mutta aloitettuaan työt hän ei palannut listaan kertaakaan. Hannu ymmärsi, että toiminnan täytyy lähteä lapsista, mistä he innostuvat ja mikä motivoi heitä. Ryhmän lasten tuen tarpeiden ymmärtäminen auttoi määrittelemään tavoitteita.

Maiju aloitti toiminnan, pohtimalla mitä yksi hankkeen tavoitteista, taiteen integroiminen jokapäiväiseen elämään, voisi tuoda työskentelyyn. Toiminnan edetessä Maiju joutui asettamaan tavoitteita uudelleen kasvun ja oppimisen tuen lasten tarpeiden mennessä edelle. Hän koki, ettei saanut opettamaansa sisältöä menemään haluamallaan tavalla läpi,

mikä sai hänet pohtimaan sen tarpeellisuutta. Yksi Maijun tavoitteista oli lisätä villimpää menoa, joka mahdollistaisi enemmän luovaa toimintaa. Taiteellisessa toiminnassa, jossa ei tavoitella mitään erityistä lopputulosta, muodostaa tekeminen toiminnan ytimen. Tällöin aikuisen tehtävänä on luoda työskentelylle puitteet. Leikillinen toimijuus on lapsille ominainen tapa tutkia maailmaa ja sitä on hyödynnetty varhaiskasvatuksessa pitkään. (Pääjoki 2016, 115.) Maijulle taidekasvatuksellisessa työskentelyssä oli tärkeää prosessi. Hän kertoi huomanneensa, ettei ole niinkään väliä, meneekö oppi aina perille, jos lapset keskittyvät työskentelyyn ja heillä on kivaa.

Mä jankkaan jotain, niin ku et nyt opetallaan kuvan rakentamisen keino ja sit mä oon et hei haloo, et ei tää mee. Pääasia et niil on nastaa tossa! (Maiju)

Taidepedagogien asettamista tavoitteista voi selkeästi erottaa kaksi päälinjaa: työskentely lasten tarpeista lähtien sekä oman työnkuvan luominen. Taidepedagogin toimen luominen oli uutta, joten tavoitteita oli luontevaa asettaa myös työnkuvaa ajatellen. Muita tavoitteita olivat taidekasvatustyötapojen rakentaminen osaksi arkea, lasten leikin lisääminen ja mielikuvituksen ruokkiminen sekä villimmän toiminnan salliminen, joka mahdollisti luovan toiminnan.

Useamman vastauksista kävi ilmi, että tavoitteet muotoutuivat jatkuvasti työskentelyn aikana. Työ oli vahvasti lapsilähtöistä, joten tavoitteita oli lähes mahdotonta asettaa ilman lapsiin tutustumista. Yleistä onkin, että työskentelyn alkuvaiheessa kasvattaja kartuttaa tietojaan lasten sosiaalis-

ta ja kulttuurisista taustoista, temperamentista, taidoista ja kiinnostuksen kohteista ja peloista (Rusanen ym. 2014, 60). Oman lisänsä tähän toi työskentely tukea tarvitsevien lasten kanssa. Kun tavoitteita asetettiin määrätietoisemmin, olivat ne selkeämpiä sekä taidepedagogeille että muulle työyhteisölle. Työn läpinäkyvyys ja toiminnan suunnitelmallisuus lisäsi luottamusta työyhteisöissä ja auttoi heitä hahmottamaan taidepedagogin toimen kokonaisuutta.

5 Kehittämisen kohteita

Työkulttuurin muutos

Edellä avasin hieman taidepedagogien työskentelyn lähtökohtia työhistorian, taidekasvatuskäsitysten sekä asetettujen tavoitteiden kautta. Nämä asiat olivat taustalla, kun taidepedagogit aloittivat työskentelyn päiväkodeissa. Taidepedagogin toimi päivähoidossa oli jotain uutta niin taidepedagogeille kuin lastentarhanopettajille ja lastenhoidajillekin.

Taidepedagogit aloittivat työskentelyn syyskuussa, kun muu henkilökunta ja lapset olivat palanneet lomilta pitkälti elokuun puolella. Monet ihmettelivät, miksi työtä ei voinut aloittaa jo kuukautta aiemmin. Nyt ryhmät olivat ehtineet jo muodostua, kun taidepedagogit tulivat uusina aikuisina mukaan. Heidän saapuessaan taloon päiväkodit olivat tehneet toimintasuunnitelman ensi vuodelle, mikä asetti uudet työntekijät hankalaan asemaan.

Niina pohti, että hanke olisi voinut alkaa taidepedagogien yhteisellä tapaamisella. Hankkeen edustajat ja esimiehet olisivat voineet olla mukana myös ensimmäisessä tiimipalaverissa. Hannu kertoi, että oli vaikeaa lähteä ehdottamaan

uusia toimintamuotoja, kun muu tiimi oli juuri pari viikkoa sitten tehnyt päätöksiä ensi vuoden suunnitelmista. Maiju koki, että tiimi oli hieman epätasaisesti valmistautunut taidepedagogin tuloon. Kesällä tutustumiskäynnillä hän oli tullut hyvin toimeen ryhmän lastentarhanopettajan kanssa, mutta Maijun aloittaessa työt oli kyseinen työntekijä lähtenytkin opiskelemaan. Maiju ymmärsi, että uuden ammattiryhmän tulo päiväkotiin vaatii henkilökunnalta paljon.

Se on ihan selvä et siin on sovittamista. (Maiju)

Taidepedagogit saivat luoda työnkuvansa hyvin pitkälle vapaasti. Monet kokivat siinä olevan sekä hyviä että huonoja puolia. Positiivista oli, että jokainen pystyi kehittämään omalle päiväkodilleen sopivat toimintatavat. Ongelmaksi jäi silti epämääräisyys. Kun tarkkaa työnkuvaa ei ollut, oli vaikea sanoa mitkä tehtävät kuuluivat taidepedagogille ja mitkä eivät. Monet kokivat roolin löytämisen päiväkodissa vaikeaksi. Maiju kertoi, että työnkuvan luominen vaati alkuun hakemista. Jälkikäteen ajateltuna hän mietti, että olisi voinut toiminnan alkupuolella ottaa enemmän tilaa omalle työskentelylleen, koska esimerkiksi suunnittelua hän joutui tekemään kotona turhankin paljon. Myös monet muut kertoivat tehneensä paljon suunnittelutöitä työajan ulkopuolella. Taidepedagogit kirjoittivat hanketta varten kuukausiraportteja ja osallistuivat opinnäytteiden tekijöiden haastatteluihin sekä hanketapaamisiin. Kaikki tämä oli pois arjen työskentelystä ja omasta suunnitteluajasta.

Kuuden tunnin työpäivä on niin lyhkäinen, niin silloin siihen suunnitteluun ei oikein löydy siit päivästä aikaa. (Hannu)

Lotta pohti usean muun tavoin, että alkuun työnkuvaa joutui luomaan vähän liiankin itsenäisesti. Tiimissä hänet otettiin vastaan varovaisen luottavaisesti. Lotan esimies vastasi useammasta yksiköstä ja oli siten fyysisesti Lotan päiväkodissa vähän läsnä, joten häneltä oli vaikea saada riittävästi tukea tai mahdollisuutta keskusteluun. Lotta koki työskentelyn kuitenkin lähteneen omalta osaltaan hyvin käyntiin, sillä hänellä oli kokemusta lastentarhanopettajana työskentelemisestä. Tämä työkokemus auttoi häntä pääsemään päiväkodin arkeen kiinni. Tutustuminen tiimiin vei aikaa, mutta pikku hiljaa yhteistyöhön tuli muun muassa yhdessä ideointia.

Niina kertoi, että päiväkodissa työntekijät olivat innoissaan, kun he olivat päässeet hankkeeseen mukaan. Ensimmäinen kuukausi oli kuitenkin vaikea ja Niina kertoi kokeneensa olleen tyhjän päällä. Hän koki, että pohjatyö oli jäänyt kaiken kaikkiaan hataralle mallille. Niinalla oli vaikeuksia hahmottaa, mikä hänen toimenkuvansa päiväkodissa oli ja minkälaiset työt kuuluivat hänelle. Hän olisi kaivannut yhteistä keskustelua taidepedagogin toimenkuvasta toisten taidepedagogien sekä hankkeen vetäjien kanssa. Työntekijät eivät tuntuneet ymmärtävän Niinan toimenkuvaa ja Niina tunsikin olonsa yksinäiseksi.

Ai tää on taidepedagogi, no mites nyt tän kanssa ollaan?
(Niina)

Niina koki, että alun epävarmuus vaikutti tiimiinkin negatiivisesti. Lisäongelmansa toi kahden eri ryhmän välillä liikkuminen. Lapsiin tutustuminen tuntui Niinasta huomattavasti helpommalta kuin kahden eri tiimin odotuksiin ja toimintatapoihin mukautuminen. Onneksi sopeutumista helpotti Niinan oma-aloitteisuus. Hän oli avannut keskustelun heti työskentelyn alussa ja kysellyt molemmilta tiimeiltä, mitä odotuksia heillä on ja mitä taidepedagogin toimenkuva voisi heidän mielestään tarkoittaa. Jonkinlainen näkemys hänellä oli alusta saakka omasta työstään, mikä piti Niinan vaikeina hetkinä työssä kiinni.

Taidepedagogien työnkuvan muodostuminen vaati alkuun paljon työtä. Haastatteluiden perusteella alku sujui parhaiten taidepedagogeilta, joilla oli ennestään kokemusta päiväkodissa työskentelystä. Heillä oli käsitys siitä, mitä muut työntekijät tekevät, sekä jonkinlainen mielikuva siitä, minkälainen heidän oma roolinsa voisi olla. Toisaalta täytyy huomioda, että myös toimintaympäristöissä oli eroja. Osa tiimeistä otti uudet työntekijät iloiten vastaan, kun toisissa päiväkodeissa alku oli todella vaikea. Toisille taidepedagogeille päiväkotitoimi oli aivan uudenlainen työskentely-ympäristö vieraine käytäntöineen. Päiväkodin työtapojen oppiminen vaati oma-aloitteisuutta.

Tääl on hirvee määrä rutiineja, termejä, käsitteitä ja marsijärjestyksiä ja kuka tekee mitään. (Maiju)

Työn sujuvuutta vaivasi tiimien suhtautuminen uuteen toimeen. Monet taidepedagogeista kokivat, ettei päiväkotitoimi oltu valmisteltu riittävästi taidepedagogin tulloon. Osalla

taidepedagogeista oli useampi ryhmä, joten he joutuivat tutustumaan monen eri tiimin toimintakulttuureihin. Monet kokivat, ettei tukea ollut tarjolla päiväkodin johtajalta tai hankkeen koordinaattorien puolelta. Taidepedagogit olisivat kaivanneet alussa enemmän yhteistä keskustelua siitä, mitä heidän toimenkuvansa voisi käytännössä tarkoittaa. Monet kokivatkin, että he joutuivat työskentelemään hankkeen alussa liian itsenäisesti.

Päiväkodeissa lastentarhanopettajat ovat vastuussa oman ryhmänsä pedagogisesta toiminnasta. Taidepedagogien liissä tiimin vahvuuteen tarkoitti, että ryhmässä olikin nyt kaksi pedagogia. Päiväkodeissa oli jo ennen taidepedagogien tuloa vallinnut erilaisia tulkintoja varhaispedagogiikasta, päiväkotityöstä ja päiväkodista²⁰. Nämä erilaiset mielipiteet erilaisine käytäntöineen ovat parhaimmillaan rikkaus, mutta saattavat aiheuttaa myös konflikteja. Taidepedagogit katselivat varhaiskasvatuksen maailmaa nyt uudesta kulmasta eli taidekasvatuksen diskurssista käsin. He toivat oman tulkintansa varhaiskasvatuksen pedagogiikasta ja toteuttivat sitä taidekasvattajan tavalla. Päiväkodin eri ammattilaissukupolvien lisäksi erilaisia käytäntöjä loivat nyt hankkeen taidepedagogit. Hämmennyksen vallassa olivat niin varhaiskasvatushenkilöstö kuin taidepedagogitkin.

Kritiikki on usein helpompaa kohdistaa itselle vieraaseen asiaan. Esimerkiksi sosiaalialan ja taiteellisen toiminnan

20 Päiväkotien pedagogiset kulttuurit rakentuvat eri aikakausien ammattilaissukupolvista. Näihin ovat vaikuttaneet vallalla olevat lapsikäsitteet sekä oppimista, kasvamista ja varhaisvuosien pedagogiikkaa koskevat ajattelutavat. (Karila 2013, 10, 13.)

kohdatessa ymmärtämättömyys toiseen alan voi joiltakin osin selittyä diskurssien erilaisuudesta johtuvaksi. (Pääjoki 2016, 61–62.) Taidepedagogit ja taidekasvatus voivat tuntua vieraalta ja uhkaavalta, joten lastentarhanopettajien ja lastenhoitajien alun hämmennys kohdistui vahvasti juuri taidepedagogeihin. Eri ammattikuntien kohtaamisesta ja siitä syntyvästä yhteistyöstä voi parhaimmillaan löytyä pysähtymisen paikka, joka mahdollistaa oman (alan) rajojen ja haasteiden tunnistamisen (Pääjoki 2016, 62). Kyseinen tilanne ei ole ammatillisesti helpoimmasta päästä, sillä siinä on joustettava toisen alan suhteen ja osattava taas rakentavasti ammentaa omasta osaamisestaan. Taidepedagogien aloittaessa joissakin päiväkodeissa toimintakäytänteet eivät lähteneet kehittymään hedelmällisesti, sillä keskustelua ei alkuun syntynyt. Varhaiskasvatuksen ja taidekasvatuksen diskurssit pysyivät omissa lokeroissaan, eivätkä päässeet kohtaamaan toisiaan.

Taidepedagogin työnkuva

Syksyn aloittamisjähmeyden jälkeen toimenkuva mietitytti taidepedagogeja edelleen. Työntekijöiden yhteistyökään ei toiminut ongelmitta kaikissa päiväkodeissa. Niina kertoi, että tiimeihin sopeutuminen ei tuntunut sujuvan, joten päiväkodin esimies oli ottanut asian esille. Hän oli kysellyt, mitä työntekijät odottivat taidepedagogilta. Niina ihmetteli, miten ääni kellossa muuttui työntekijöillä heti, kun esimies

tarttui samaan aiheeseen mitä hänkin oli yrittänyt työntekijöiden kanssa käsitellä.

Yhtäkkiä sillä onkii ihan erilainen painoarvo, et oho, meidän pitääkii oikeesti miettiä. (Niina)

Tästä väliintulosta oli onneksi apua. Niina koki, että esimies toimi työyhteisön kannalta erinomaisesti. Hän ei tiedä, olisiko jaksanut jatkaa työssään, mikäli esimies ei olisi tullut väliin.

Osa koki ongelmalliseksi sen, ettei taidepedagogin työnkuvaa oltu määritelty yhtä tarkasti kuin esimerkiksi lastentarhanopettajilla. Avustajan katoaminen ryhmästä tarkoitti joissakin päiväkodeissa työn vierittämistä taidepedagogeille. Hannu pohti lavean työnkuvan määrittelyn johtavan siihen, että taidepedagogi teki kaikkea koko ajan. Hänellä ei ollut mitään sitä vastaan, mutta hän koki taiteen jäävän tuolloin sivuosaan. Vaikeinta oli hyväksyä se, että suurin osa työnkuvasta oli normaalia päivähoidon arkea. Ruoat täytyi jakaa, ulkoilut hoitaa ja lepoa hetket pitää. Ongelmaksi hän koki, että ajateltaessa taidepedagogin nimikettä varsinaista taidekasvatusta työssä oli verraten vähän.

Ku me tiedetään, et me korvataan avustaja, joka on avustajana kaikissa tilanteissa, ni nyt me ollaan kaikissa tilanteissa avustaja, ja sit me tullaan lisäksi tekemään se oma juttu, joka me tehdään sinne. (Hannu)

Myös Maiju koki, että hän joutui taidepedagogina tekemään lisäksi avustajan työt. Kaikkea päiväkodin arkeen liittyvää tekemistä hän ei pidä mielekkäänä.

Yllättävän paljon tässä on sitä semmosta ihan pukemista, niistämistä, syöttämistä. (Maiju)

Taidepedagogien työnkuvan muotoutumisen kannalta arjessa työskentelystä oli sekä hyötyä että haittaa. Monet taidepedagogit olisivat kaivanneet tarkempia rajoituksia työnkuvaansa, jolloin heidän olisi ollut helpompi käsittää omat työtehtävänsä. Osa kritisoi työnkuvaansa liittyvän liikaa avustajan tehtäviä, osan taas tulkitsen pitävän tällaista työskentelyä osana päiväkodin arkea. Tämä asia jakoi taidepedagogeja vahvasti eri kasteihin. Marjatta Kalliala (2012, 143) toteaa, että päiväkodissa työskentelevän aikuisen työhön kuuluu väistämättä perushoidollisia tehtäviä. Kalliala puhuu kuitenkin tasapäistävän työnjaon problematiikasta, joka on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa merkittävä ongelma. Koulutukseen perustuva työnjako olisi ennen kaikkea lasten hyvinvoinnin, kasvun, kehityksen ja oppimisen etu, mutta eri ammattiryhmien osaamista ollaan vuosien saatossa enemmänkin häivytetty kuin korostettu. Tämän taustalla on ajatus, ettei kenenkään tarvitse stressaantua osaamattomuudesta, jolloin kukaan ei tee mitään, mikä vaatisi enemmän varhaispedagogista osaamista. (emt. 139–140, 142).

Haastattelujen perusteella myös taidepedagogit joutuivat tällaisen ”kaikki tekee kaikkea” –ideologian uhreiksi erityisesti työn alkumetreillä, kun työnkuva vielä muodostettiin. Tosin poikkeuksia myös oli. Tarja kertoi, että heidän päivä-

kodissaan työskentely lähti alkuun yhteisellä suunnittelulla. alku.

*Me ruvettiin sitä mun lukujärjestystä ensimmäisinä viikkoi-
na pohtimaan, et mitä työtehtäviä sinne sisältys ja mitä ei,
et mitkä ei kuulu mulle.* (Tarja)

Tasapäistävän työnjaon ongelmana on, että työntekijät eivät pääse näyttämään osaamistaan, jolloin pedagogisen työn laadukkuus kärsii. Varhaiskasvatuksen taidekasvatuksen taso on vuosia ollut olematon. Päivähoidon työntekijöiden keskuudessa myös ammatillinen kateus nostaa herkästi päätään. Ollaan kateellisia, jos joku työntekijä onkin osaava vaikka kädentaidoissa. (Kalliala 2012, 63, 143.) Taidepedagogien osaamista ei alkuvaiheessa osattu ottaa käyttöön täydellä voimalla. Taidepedagogit pohtivat myös itse, riittikö heidän antinsa, kun kurahousujen pukemisen sijaan heidän olisi pitänyt olla ennemminkin toimintaa suunnittelemassa. Taidepedagogien työaika oli useimmissa päiväkodeissa noin klo 9-15, jolloin he eivät joutuneet tekemään aamu- eikä iltavuoroja puhumattakaan päivystysvuoroista²¹.

Oman lisän työhön toi henkilökunnan sairastelu, mikä on päiväkodeissa ikävän tuttua ja tavallista. Taidepedagogi on työntekijä muiden joukossa, joten hän joutui toisi-

21 Osa päiväkodeista saattaa aueta esimerkiksi jo klo 6.15 ja sulkeutua vasta klo 17.30. Päiväkodissa, jossa työskentelin keväällä 2016, lastentarhanopettajat eivät joutuneet tekemään kyseisiä äärivuoroja. Joissakin päiväkodeissa tilanne on toinen ja esimerkiksi erityislastentarhanopettajat (kts. Kalliala 2012, 140) joutuvat tekemään varhaisia aamuvuoroja. Työvuorot määrittelevät silloin tehtävät koulutuksen sijaan.

naan paikkaamaan sairaita työntekijöitä muissa ryhmissä. Taidepedagogien siirtely ryhmästä toiseen oli pois taidekasvatustyöltä ja työskentely oman ryhmän kanssa jäi vain haaveeksi.

-- jos kuus viikkoa puuttuu koko ajan henkilökuntaa ryhmästä, ni on joutunut minimiä vetämään. (Hannu)

Henkilökunnan vaihtuvuus oli toisissa päiväkodeissa huomattavaa, eikä sijaisista, jos sellaisia saatiin, tuntunut olevan aina apua.

Toinen lastentarhanopettaja alotti vasta marraskuussa, joku on pitkään kuukauden poissa ja sijaiset vaihtuu. Ja sit ne sijaiset, jos on, ni peukalo keskellä kämmentä, ni sit ne lyhytaikaiset sijaiset saattaa olla joka sormi keskellä kämmentä, et meeppä pois jaloista. (Maiju)

Hannu ja Lotta pohtivat, että he paikkasivat herkästi sairautta olevaa lastentarhanopettajaa, koska he olivat ammatiltaan myös lastentarhanopettajia. Hannu löysi työkokemuksesta myös hyviä puolia. Hän pohti, että ilman päivähoidon työkokemusta työskentely olisi ollut todella raskasta. Hän osasi olla omatoimisempi eikä kaivannut samalla tavalla lastentarhanopettajan hyväksyntää ideoilleen.

Mut tää on semmonen ristiriita, et mä en ees tiedä kumpi se sitten olis parempi. (Hannu)

Pedagogisen keskustelun tarve

Taidepedagogit kokivat, että mahdollisuuksia pedagogiselle keskustelulle oli huonosti tarjolla. Keskustelua kaivattiin niin esimiehen kuin muiden taidepedagogien kanssa. Monet korostivat, että he olisivat kaivanneet enemmän keskusteluita erityisesti muun henkilökunnan kanssa. Niina pohti, että lasten kanssa työskennellessä keskustelulle ei välttämättä jää aikaa, sillä ryhmissä ollaan lapsia varten ja työskennellään lasten tarpeet edellä.

Täällä tosi vähän keskustellaan, mitä tehdään ja miksi.
(Niina)

Maiju kertoi, että he olivat tiimissä puhuneet paljon palautteen antamisen tärkeydestä. Toisinaan lastentarhanopettaja oli Maijun mukana erityisissä taidekasvatukseen painottuneissa hetkissä, jolloin hän pystyi antamaan palautetta, mikä Maijun ohjaamassa toiminnassa meni hyvin ja missä hän voisi vielä parantaa työskentelyään.

Alun yhteisissä FAV-tapaamisissa rakenne oli pitkälti ennalta määritelty ja yleiselle keskustelulle oli heikosti aikaa, jos sitä oli ollenkaan. Paikkoja ja hetkiä taidepedagogien väliselle keskustelulle pyydettiin, mutta niiden järjestämisessä kesti. Taidepedagogit päätyivät tapaamaan toisiaan myös työajan ulkopuolella. Sittenmin luotiin foorumeita, joissa he pääsivät keskustelemaan keskenään. Tapaamisista

muodostui tärkeä paikka vertaistuelle, mutta monet olisivat kaivanneet enemmän vastaavanlaisia tilaisuuksia.

Lastentarhanopettajilla on täällä toisensa, mut missä on mun taidepedagogit? (Niina)

Hannu kertoi, että hän olisi kaivannut ennen kaikkea enemmän palautetta omasta toiminnastaan. Kertoessaan ideoistaan muille taidepedagogeille, he olivat olleet heti innoissaan, mutta päiväkodissa vastaava palaute jäi saamatta. Hän koki, ettei saanut sitä innostusta, joka motivoisi häntä tekemään vielä enemmän.

Mulla ei oo semmosta, joka mua tsemppais ja kannustais vielä enemmän, et hei löylyä kiukaalle! Mitä mä lasten kanssa yritän tehdä, et mä heitän sitä löylyä kiukaalle, et vielä enemmän, mitä keksitään, mihin me voidaan matkustaa ja mennä meidän juttujen kanssa. Ni mä huomaan, että mulla on kiuas kuumana, mutta tavallaan puuttuu löylyn heittäjät. Et mä ite sit vähän säätelen automaattisesti vähän lisää vettä kiukaalle. (Hannu)

Hannu kertoi olevansa yllättynyt siitä, miten vähän taidetta sivutaan päivähoidon arjessa. Työntekijät tietävät taiteen merkityksen, mutta se ilmenee useimmiten vain yksittäisinä hetkinä, joilla ei ole jatkumoa. Taidetta olisi mahdollista integroida muuhun tekemiseen paljon nykyistä enemmän. Hän koki epäonnistuneensa siinä, ettei onnistunut viemään läpi yhteisiä suunnitteluhetkiä, joissa taiteen yhdistäminen olisi ollut mahdollista. Yhtenä ongelmana hän näki pitkään

talossa olleiden piintyneen tavan ohjata esimerkiksi esikouluopetuksia samalla tavalla. Taidepedagogin projektit jäivät hieman irrallisiksi, eikä niistä kasvanut koko tiimin yhteisiä projekteja. Hannu koki yksin työskennellessään vaikeaksi sen, ettei taidepedagogi saanut välitettyä tietoa ja taitoa, jotta muu henkilökunta voisi jatkaa työskentelyä taidekasvatuksen parissa.

Niinan tavoite yhteisestä keskustelusta tuntui tuottavan keväällä tulosta. Jonkinlainen luottamus oli vuoden aikana häntä kohtaan syntynyt. Niina kertoi, kuinka muut työntekijät olivat rohkaistuneet kysymään häneltä ideoita, miten taidetta voisi lisätä esimerkiksi matematiikan opetteluun. Lyhyetkin keskustelut tuntuivat merkittäviltä, kun yhteistä suunnittelu-aikaa oli vähän. Niina koki, että asiat olivat haastatteluhetkellä mukavasti ja hän oli löytänyt paikkansa työyhteisössä. Tavoitteet olivat muuttuneet enemmän yhteiseksi.

Ei oo ollu vaan mun juttuja, vaan niistä on muodostunut kaikkien juttuja. (Niina)

6 Taide kasvualustana

Taide kasvun ja oppimisen tukena

Taidepedagogit toimivat lapsiryhmissä, joissa oli kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevia lapsia. Taidepedagogit kokivat tärkeäksi sen, että he ehtivät olemaan läsnä lapsille. Taidepedagogit kertoivat, että heillä oli aikaa kuunnella lapsia ja jutella heidän kanssaan, jolloin heidän ja lasten välille syntyi erilainen kontakti. Erityisesti kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevien lasten kanssa tämä korostui. Taidekasvatuksesta oli hyötyä lapsille, joilla ei ollut vielä määriteltyä tuen tarvetta. Siitä hyötyivät myös lapset, jotka harjoittelijat suomea toisena kielenä (S2).

Eskareissa meillä ei oo yhtään, jolla ois virallisesti päätös, mut siellä on just s-kakkosta ja on näitä sosiaalisia taitoja ja motoriikkaa, semmosta hahmotusjuttua muutamallakin, niin me on todettu et he hyötyy kans siit paljon. (Lotta)

Niina kertoi, kuinka hän tarkkaili pihalla ollessaan lasten leikkiä, jotta tukea tarvitsevat lapset pääsivät paremmin leikkiin mukaan. Hän koki taiteen auttavan lapsia, joilla oli vaikeuksia esimerkiksi kielen kanssa. Taiteellinen työskentely

saattoi olla hetki, jolloin lapsen ei tarvinnut stressata. Lapsi pystyi piirtämisen kautta ilmaisemaan asioita ja kertomaan mielenkiinnonkohteistaan, joita hän ei keskustelussa olisi osannut tai halunnut ilmaista. Suomen kieltä vasta opettelevalle lapselle taiteellinen työskentely toi erilaisen kanavan kommunikoida.

Kyl se (taide) tarjoaa vaihtoehtoisen väylän tekemiselle.
(Niina)

Lotta sanoitti suomen kieltä huonosti osaaville lapsille ohjeita ja työvaiheita kuvilla ja itse piirtämällä. Sama toimi myös lasten kanssa, joilla oli vaikeuksia tarkkaavaisuuden ylläpitämisen kanssa. Kuvien kautta lapset ymmärsivät paremmin, mitä asioita heiltä vaaditaan. Myös Niina käytti toiminnan alustamiseen ja ohjaukseen kuvia. Työskentelyn alussa hän meni tukea tarvitsevien lasten luo ja auttoi heitä pääsemään alkuun työskentelyssä. Kertoessaan tehtävänantoa, Niina pyrki sanoittamaan tekemistään erityisen huolellisesti ja artikuloimaan selkeästi.

Jos sanoo, et me laitetaan nyt tota, tota ja tota , vaan sanoo selkeesti sen että sinistä, punaista, keltaista ja sitten sekoitetaan, että millä sekoitetaan. (Niina)

Tarja kertoi konkreettisen esimerkin tukea tarvitsevien lasten huomioimisesta toiminnan suunnittelussa. Yhdellä lapsella oli liikunnallinen este, joten Tarja oli suunnitellut toimintaa paljon metsässä toteuttavaksi. Työparin kanssa työskennelä tämä oli mahdollista, sillä heitä oli silloin kaksi aikuista

valvomassa ryhmää. Erilaisessa maastossa liikkuminen tuki lapsen motorista kehitystä.

Lotta kertoi lapsesta, jolla oli vaikeuksia sosiaalisissa taidoissa. Hänen kanssaan oli toisinaan tuntunut, että keinot olivat vähissä eikä kehitys mennyt toivotulla tavalla eteenpäin. Ongelmana oli, ettei lapsi tunnistanut loukanneensa toista lasta omalla käytöksellään. Erään kerran Lotta ohjasi avaruusolionaamareiden tekoa pienryhmässä. Kyseinen lapsi oli tehnyt todella iloisen naamarin, kun taas vastapäätä istunut poika loihti omalle naamiolleen oikein vihaisen ilmeen. Erilaiset naamarit innoittivat lapsia keskenään juttelemaan ja pohtimaan, kuinka heidän avaruusolionsa olivatkin aivan erilaisia. Lapset kykenivät yhdessä spontaanisti sanoittamaan tunteita avaruusolionaamareilleen. Antero Salminen kirjoittaa, kuinka taiteen kasvattava luonne liittyy taiteen kykyyn vaikuttaa ihmiseen monella eri tapaa. Sillä voi olla suuri merkitys sellaisten tunteiden kasvattamisessa, jotka ohjaavat lasten suhtautumista toisiinsa. (Salminen 2005, 212.) Avaruusoliot toimivat taiteellisena välineenä lasten sanoittaessa omia tunteitaan naamareiden kautta.

Hannu kertoi, että hänen ryhmässään tehostettua tukea tarvitsevat lapset kaipaivat enemmän rohkaisua, itseluottamusta ja uskoa ryhmätyöskentelyyn. Hän koki draamatyöskentelyn ja tarinankertomisen olevan hyvä väline tällaisten taitojen vahvistumiseen. Kynnys osallistumiseen oli matalampi, kun kaikki muutkin lapset tekivät samanaikaisesti eikä osallistuminen vaatinut erityistaitoja. Lapset ammentavat omasta visuaalisesta kulttuuristaan, ja tarinoista, jotka linkittyvät omaan elämänhistoriaan. Kaik-

kien oli helpompi tulla toimintaan mukaan eikä kenenkään tarvinnut tuottaa tarinoita tyhjästä. (vrt. Sava & Katainen 2004, 36.) Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma (2012, 15) korostaa kasvattajan asemaa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen vahvistajana. Lapsella tulee olla mahdollisuus kokea itsensä tasavertaiseksi muiden lasten kanssa. Hannu koki roolileikkien vahvistavan lasten kokemusta yhdessä tekemisestä. Samalla, kun tuettavat lapset saivat tukea erikseen, saivat muut lapset palan taidepedagogin osaamisesta.

Vaikka mun sijoituspaikka on määritelty niiden tuettavien lasten vuoksi, mutta kyllä mun näkemys on, että tällä tuotetaan sitä hyvää kaikkien vuoksi, jotka tässä on. (Hannu)

Taidepedagogit kokivat tärkeäksi sen, että tehostettua tukea tarvitsevat lapset osallistuivat tasavertaisesti toimintaan muiden lasten rinnalla. Tuen tarpeessa olevalla lapsella onkin enemmän yhteisiä kuin erottelevia piirteitä muiden lasten kanssa. Tällaisen myönteisen lapsikäsitteilyksen tulisi olla pohjana varhaiskasvatuksessa (Viittala 2008, 11). Vuosien aikana on huomattu, että yleisempiä tuen tarpeita ovat sosiaalis-emotionaalinen kehitys sekä kielen kehitys. Lapsen kehitys ja oppiminen nähdään nykykäsityksen mukaan painottuvan osallisuuteen ja vuorovaikutukseen ympäristön kanssa. Lapsuus muokkautuu sosiaalisissa vuorovaikutussuhteissa ja tukea tarvitsevat lapset hyötyvät samoista toiminnoista kuin lapset yleensäkin. (Alijoki & Pihlaja 2016, 262–266.)

Vaikka taidekasvatus toimi lähtökohtaisesti hyvin tukea tarvitsevien lasten kanssa, ei se kuitenkaan ollut ratkaisu

jokaiseen ongelmaan. Taidepedagogit ymmärsivät, että on myös lapsia, jotka tarvitsevat laajempia tukitoimia. Maiju pohti, etteivät hänen taitonsa aina riittäneet tällaisten lasten kanssa. Aiemmissa töissään hän on ollut enemmän ohjaajana ja sisällöntuottajana, jolloin taidetyöskentelyyn osallistuneet lapset ovat olleet ryhmistä vastaavien aikuisten kontolla. Maiju kertoi aidosti pohtineensa, hyötyvätkö lapset todella taidepedagogin läsnäolosta. Hän ei osannut vastata kysymykseen, sillä totesi lasten kehittyvän joka tapauksessa.

Myös Hannu koki, että yksi hänen ryhmänsä lapsista tarvitsisi ehkä jotain muuta tukea, jota hän ei taidepedagogina pystynyt tarjoamaan. Toisaalta kyseisissä tilanteissa välttämättä lastentarhanopettajakaan ei pysty tarjoamaan lapsen tarvitsemaa tukea. Päiväkotien henkilöstörakenteen koulutustaso on vuosien saatossa merkittävästi alentunut, jonka myötä pedagoginen tietous vaikuttaa heikentyneen. Päiväkotihenkilöstö on kokenut erityiskasvatustaitonsa ja -tietonsa riittämättömiksi.²² Tällaisia tilanteita varten on onneksi olemassa konsultoiva erityislastentarhanopettaja, joka osallistuu kasvun ja oppimisen tuen suunnitteluun ja arviointiin sekä henkilöstön ohjaamiseen ja konsultointiin. Pedagogisia tukitoimia käytetään aina lasten muuttuvien

22 Kaisu Viittala viittaa lähes saman nimisen kollegansa Riitta Viitalan lisensiaatintyöhönsä vuodelta 1999, jossa tutkimukseen osallistuneista 159 lastentarhanopettajista yli puolet koki, ettei heillä ollut riittävästi tietoa erityisestä hoidosta ja kasvatuksesta. Syynä tähän oli lastentarhanopettajakoulutuksessa saadun tiedon vähäisyys. (Viittala 2008, 18–19; Viitala 1999, 103.)

tarpeiden mukaan. (Halme ym. 2016, 12; Ikonen-Polamo ym. 2016, 28). Taidepedagogeilla oli realistista ymmärrystä siitä, ettei taide ole välttämättä toimivin menetelmä jokaisen lapsen tukemiseen. Omien taitojen riittämättömyyden tunnistaminen on ennen kaikkea tukea tarvitsevien lasten etu.

Arjen taidekasvatusta

TAIKAVA-hankkeessa taidepedagogit tulivat osaksi päiväkodin arkea. Vaikka alku oli lähes kaikissa päiväkodeissa hankala, pääsivät taidepedagogit toteuttamaan taidekasvatusta lasten kanssa. He työskentelivät lapsiryhmissä päivittäin noin kuuden tunnin ajan, joten päiviin mahtui monenlaista päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa. Haastatteluissa taidepedagogit kokivat arjen työskentelyn sekä positiivisena että hieman ristiriitaisena asiana.

Tarja kertoi, että hänestä oli ihanaa mennä töihin, kun lapset tulivat jo pihalla vastaan ja kyselivät mitä tänään tehtäisiin ja missä ryhmässä taidepedagogi työskentelee. Tällaisten hetkien kautta Taina ymmärsi, että hän oli onnistunut luomaan läheisen suhteen lapsiin. Lotta kertoi, että lapset tulivat herkästi näyttämään juuri hänelle kotona tehtyjä piirustuksia. Lapset tiesivät, että aikuisista juuri taidepedagogi oli se, jota lasten teokset kiinnostivat. Niina kertoi huomanneensa, että tällaiselle toiminnalle oli todella tarvetta. Hän oli lapsille turvallinen aikuinen, joka innosti ja tuki heitä.

Ongelmatilanteessa en mä oo täällä mikään taidetäti mikä liihottelee, vaan mä oon mukana täällä arjessa. Ja mun

mielestä se on ihan hyvä sillä tavalla, että mä oon mukana täällä arjessa. (Niina)

Taidepedagogit työskentelivät useimmiten pienryhmissä. Varhaiskasvatuksen 120-vuotisen historian aikana pienryhmissä on työskennelty käytännössä koko ajan, mutta nykyisen kaltainen organisoinnin tapa on lähtöisin 2000-luvun alusta. Päiväkodeissa yleinen ryhmämuoto yli 3-vuotiaiden ryhmässä on noin 20 lapsen ryhmä, jossa työskentelee kolme aikuista. (Raittila 2013, 74.) Näin suurissa ryhmissä ei suinkaan toimita, vaan esimerkiksi Tarjan pienryhmät koostuivat usein viidestä tai kuudesta lapsesta. Tarja koki, että taidepedagogi pystyi antamaan pienryhmätyöskentelyn kautta lapsille aikuisen yksilöllistä huomiota. Tarja työskenteli lähes aina pienryhmässä, jossa hänellä oli parinaan toinen ryhmän työntekijä. Taidepedagogi ei ollut tuolloin sidoksissa koko ryhmän valvomiseen, minkä ansiosta hän pystyi työskentelemään rauhassa muutaman lapsen kanssa. Pienryhmätyöskentely toimi erityisesti työskenneltäessä tukea tarvitsevien lasten kanssa taiteen keinoin. Esimerkiksi ujoimmat lapset uskalsivat pienemmässä ryhmässä kertoa omista ajatuksistaan sekä saivat tilaisuuden toteuttaa itseään.

Hannu nosti esille myös pienryhmätyöskentelyn ja aikuisen jakamattoman huomion edut. Hän epäili, että näiden asioiden luoma intiimi tunnelma osaltaan innosti lapsia työskentelemään innokkaasti.

Koskaan ei oo tarvinnu sanoo, että kyllä sun nyt täytyy tulla, vaan kaikki on aina halunnut tulla. (Hannu)

Lasten innostus nousi haastatteluissa yhdeksi tärkeimmistä huomioista. Taidepedagogit kokivat, että lasten innostus on herännyt taiteellisesta työskentelystä ja lasten osallisuudesta. Lasten kokemukset, heidän kertomansa tarinat ja teot ovat olleet lähtökohtia taiteelliselle työskentelylle. Omakohtaisuus on motivoinut lapsia pitkäjänteiseen työskentelyyn.

Lotta näki arjessa työskentelemisen etuna sen, että hän pystyi hyödyntämään lasten leikkien aineksia heidän taide-työskentelyynsä. Hän huomasi, että lapset olivat innoissaan mukana, kun työskenneltiin heille tärkeiden asioiden äärellä. Lotta kertoi, että haluaa mieluummin olla läsnä ryhmän arjessa kuin olla yksin suunnittelemassa toimintaa.

Et jos ois vaan tos kopissa ja ottais pienryhmiä vastaan, ni jäis paljosta niiden lasten havainnoinnista paitsi. (Lotta)

Työskentely lapsiryhmän kanssa tarkoitti myös spontaaneja taiteellisia hetkiä. Hannu kertoi esimerkin arkisesta tilanteesta, jossa oli hyödyntänyt tarinankerrontaa lasten jonottaessa ulkoa sisään riisumaan. Kolme peräkkäistä lasta kertoi yhtenäisen tarinan niin, että jokainen kuunteli, mitä edellinen lapsi sanoi. Lapset käyttivät yhtenäistä satukaavaa, jossa ensimmäinen aloitti tarinan sanoilla ”Olipa kerran...”, toinen jatkoi ”joka päivä...” ja kolmas lopetti ”kunnes eräänä päivänä...”. Kun tarina oli kerrottu, lapset pääsivät sisälle riisumaan.

Et tavallaan tää oli näist ihanin esimerkki, et miten siihen arkeen voi lisätä sitä ilman et sen tarttee olla tuokio, jossa on joku viritys ja alustus ja sitten se loppuu. (Hannu)

Taide toimi myös vaikeiden asioiden käsittelyssä. Maiju kertoi lapsesta, joka oli syksyllä monessa asiassa vastahankaan. Kerran he olivat lähdössä ulos, eikä lapsi suostunut millään pukemaan kurahousuja jalkaan. Toinen työntekijä oli istutanut lapsen odottamaan tuolille, koska pukeminen ei ollut onnistunut. Maiju oli samassa tilassa, pohti mitä tilanteessa pitäisi tehdä, ja päätyi antamaan pojalle paperin. ”Mä nään, et sua harmittaa. Piirrä joku kuva siitä harmista ja tee siitä sitten lentokone ja lennätä se pois.” sanoi Maiju lapselle. Poika alkoi piirtämään, heitti lentokoneen, harmitus meni ohi ja kurahousut sujahtivat jalkaan.

Lasten tuottama taide toimii välineenä maailmankuvan jäsentämisessä. Kuvallinen toiminta synnyttää muutoksia havaitsemisen, tarkkaavaisuuden, muistin, ajattelun, mielikuvituksen ja emotionaalisten elämysten prosessissa. Taide antaa myös konkreettisen muodon sisäisille mielikuville kuten edellä esitetystä lennokkiesimerkissä tapahtui. (Salminen 2005, 40.) Vaikka Salminen käsittelee teksteissään kuvallista ilmaisua, voi edellisen laajentaa koskemaan taidetta ja lapsia yleensä. TAIKAVA-hankkeessa taidepedagogien ohjaaman taidekasvatuksen avulla lapset saivat taiteesta välineen, jonka keinoin he käsittelivät ympäröivää maailmaa.

Taidepedagogit pääsivät arjessa työskennellessään todella tutustumaan lapsiin ja räätälöimään taidekasvatusta juuri heille sopivaksi. Taidepedagogit pitivät arvossa sitä, että he olivat lapsille tärkeitä ja turvallisia aikuisia muiden päiväkodin aikuisten joukossa. Arjen työskentely mahdollisti monenlaista taidekasvatusta tilanteisiin kuin tilanteisiin. Taidepedagogit lisäsivät taidetta hetkiin, joissa sitä har-

vemmin näkee. Lapsen kommunikaatiosuhde kehittyy tilanteissa, joissa on läsnä aikuinen, johon hänellä on vahva ja kestävä tunnesuhde. Turvallisen aikuisen kanssa lapsi pystyy rakentamaan käsitystään ympäröivästä maailmasta. Yhtä lailla pedagogin pitää tuntea lapsen kokemusmaailma ja tapa tuntea ympäristöä. (Kontu 2008, 110–111.) Arjessa työskennellessään taidepedagogeista tuli turvallisia ja tuttuja aikuisia lapsille.

Pitkäkestoiset projektit

Taidepedagogit olivat iloisia siitä, että hankkeessa onnistuttiin rikkomaan päiväkotien perinteistä tapaa linkittää taiteellinen toiminta vahvasti vuodenaikojen mukaan. Askartelun traditiolle löytyy perustelunsa varhaiskasvatuksen historiasta ja se ulottaa juurensa Johan Heinrich Pestalozzin (1746–1827) menetelmään ja Friedrich Fröbelin (1782–1852) näkemyksiin²³. Aiemmin vallinneeseen lastentarhapedagogiikkaan kuuluivat vahvasti kädentaitoja painottava askarteleminen, veisto ja käsityöt. Sittenmin jäljelle jäi askartelu, joka nykyään tuntuu painottuvan edelleen vuodenaikojen ja vuotuisjuhlien ympärille. (Kalliala 2012, 62–65.)

Tosi vahva tääl on juhlapyhäaskartelun perinne ja valitetta-

23 Pestalozzilaiseen havainto-opetukseen korostui mallista piirtäminen ja muoto. Fröbelin peruja oli taas kokonaisvaltainen innostus askarteluun, jonka päämääränä oli tukea persoonallisuuden kasvua sekä fyysistä ja henkistä kehitystä. Pedagogiikassa painottui aikuisten ohjaama toiminta sekä lasten leikkien passiivinen havainnointi. (Rusanen 2007, 79–80; Turja 2011, 43.)

vasti malliaskartelun perinne. (Niina)

Toiminnan sisältöä pohdittaessa on tärkeää miettiä lapsen ja kasvattajan asemaa suhteessa toimintaan. Lyhytkestoisessa toiminnassa, kuten kovasti puhuttavassa malliaskartelussa toiminta on vahvasti aikuiskeskeistä ja lapselle jää herkästi pelkkä kopioijan osa. Aikuisjohtoisessa toiminnassa sen sijaan korostuu kasvattajan vastuu suunnitella toimintaa, joka tuottaa merkityksiä lapsille ja mahdollistaa myös itsenäisen työskentelyn. (Rusanen, Kuusela, Rintakorpi & Torkki 2014, 60.) Askartelun saaman kritiikin pelossa käsillä tekeminen on kokonaisuutena vähentynyt suomalaisissa päiväkodeissa. Kuvataidekasvatus näyttäytyy keskimäärin heikkotasoisina ja entistä harvempina askarteluhetkinä. (Kalliala 2012, 64).

Taidekasvatus on paljon muutakin kuin askartelua. Taidepedagogien ohjaama toiminta ei aina tuottanut konkreettisia esityksiä tai teoksia. Kotiin vietäväksi saattoi jäädäkin kokemus tai muisto toiminnasta (vrt. Piironen 2004, 321). Tärkeäksi muodostuivat pitkäkestoiset prosessit, jotka mahdollistivat asioiden käsittelyn monelta eri kantilta.

Siin on joku asia, joku lähtökohta, sit se kehittyy johonkin sen prosessin aikana. Lopputulos voi olla mitä vaan erotettuna siihen, et ku päiväkodissa tehdään paljon tämmöstä askartelupohjasta. (Maiju)

Taidepedagogien voi ajatella hyödyntäneen ilmiöpohjais- ta oppimista päiväkodin kontekstissa. Kyseisen oppimisen metodin elementit ovatkin lähtökohtaisesti jo läsnä pienten lasten toiminnassa. Lasten leikeissä sekoittuvat heidän omat

kokemuksensa yhdessä ympäristön havainnoimiseen. Ilmiöpohjaisessa oppimisessa lähdetään liikkeelle oppijoiden omista havainnoista ja kokemuksista, jotka herättävät erilaisia kysymyksiä. (Lonka ym. 2015, 49–53.)

Kuvataiteelliselle toiminnalle on ominaista, ettei valmis työ tuo esiin työn merkittävintä vaihetta, prosessia, joka mahdollistaa lasten elämykset ja oppimisen (vrt. Rusanen ym. 2014, 66). Taidepedagogit kertoivat, että lapset lähtivät projekteihin hyvin mukaan ja niistä tuli lapsille tärkeitä ja merkityksellisiä. Muun henkilökunnan silmissä projektit herättivät toisinaan ihmettelyä. Erityisesti alkuvaiheessa osa koki vaikeaksi selittää muille, minkälaista toimintaa he ovat lasten kanssa ryhtymässä tekemään.

Nyt haastavinta onkin ollut se, kun ei oo ollut esittää aina mulla sitä mitään visuaalista viitekuvaa, et mikä on se tilanne tai lopputulos. (Niina)

Hannu kertoi, kuinka hän oli syksyllä säästänyt lasten kanssa monta säkillistä haravoituja lehtiä tulevaan taideprojektiin. Kun kävin haastattelemassa Hannua keväällä, hän oli saanut kehotuksen siivota säkit varastosta pois. Hannu kertoi, että ei vielä syksyllä tiennyt mitä aikoo lehdistä tehdä, mutta ajatteli säästää lehtisäkit tulevaa varten. Vieraillessani Hannun päiväkodissa keväällä, hän kävi pienryhmän kanssa tekemässä lähimetsään siilille lehdistä pesiä.

Lotta toteutti projektin, jossa lapset saivat rakentaa pihavilaatikoista majat omille leluilleen. Projekti innosti lapsia vapaan leikin päivinäkin työskentelemään majojen rakentamisen kimpussa ja valmiilla majoilla leikittiin todella paljon.

Monet teemat jatkoivat lasten leikeissä kulkuaan, mutta muuttivat toiminnan jatkuessa muotoaan.

Joskus innoitus taiteelliseen työskentelyyn voi tulla ryhmän muilta aikuisilta. Tarja kertoi, kuinka he olivat rakentaneet yhdessä lasten kanssa isoa hiirenkoloa, josta muodostui tilanjakaja. Projekti innosti Tarjan oman pienryhmän lisäksi myös esimerkiksi esikoululaisia rakentamaan, jolloin projekti tuntui yhdistävän koko ryhmää. Lapset kokivat taidepedagogin läsnäolon rakentamisvaiheessa tärkeänä.

Se on ollu meidän yhteinen juttu. Et ne lapset aina muistaa myöskin, et sä oot ollu myös tätä rakentamassa. (Tarja)

Maiju kertoi, kuinka hänen lepohuoneessa kehittämässään tarina Noita Nokinenästä muuttui ensimmäisen kerran jälkeen trilogiaksi ja jalostui siitä vielä draamaleikiksi. Jatkuvuus oli kiinni myös lasten kiinnostuksesta. Maiju korosti erityisesti aikuisen läsnäolon tärkeyttä lasten leikeissä. Taidepedagogi toimi leikin käynnistäjänä ja konfliktien ilmaantuessa keksi ratkaisuja, jotta leikki pystyi taas jatkumaan. Maiju koki onnistuneensa erityisesti tarinoiden kehittämisessä yhdessä lasten kanssa. Lapset lähtivät innolla tarinoihin mukaan ja odottivat tarinoille aina jatkoa.

Kyllä ne innolla odottaa niitä pläjäyksiä aina mitä on, et siinä koen, että on onnistunut, että ei niitä tarvii niskasta raahata minnekään. (Maiju)

Hannu kertoi taidepedagogisen toiminnan lisäkkeen lasten mielikuvituksen käyttöä. Lapset halusivat omaehtoisesti ja

aktiivisesti jatkaa leikin ja ulkoilun aikana asioita, joiden parissa he olivat työskennelleet taidepedagogin kanssa. Hannu kertoi toteuttamastaan aikamatkaprojektista, jossa yhteen leikkihuoneeseen oli rakennettu aikakone. Leikissä oli taidepedagogin ohjaamana aina tietynlaiset rutiinit, joiden puitteissa lapset saivat toimia eri rooleissa. Yksi käynnisti koneen, toinen painoi starttinappulaa ja kolmas soitti keskukseen lähtöluvan. Tuttu ja toistuva siirtymäriitti kuljetti lapsia alkumereen, dinosaurusten aikaan ja ensimmäiseen koulupäivään. Alku- ja loppurutiinit sekä toiminnan jatkuvuus innostivat lapsia kerta kerran jälkeen keksimään matkan aikana tapahtuvia sattumuksia.

Nyt ne moottorit meni hajalle, nyt ne sai sähköiskun, nyt tarvitaan sairaanhoitajaa! (Hannu)

Lapset saivat leikkiä huoneessa muitakin leikkejä, mutta usein leikit tapahtuivat aikakoneessa. Huone oli sen verran pieni, että sinne mahtui vain pieni joukko lapsia kerralla. Kerran Hannu kuuli erään lapsen kertovan toiselle lapselle päiväkodin käytävällä, että aikakonehuone oli kaikista huoneista suosituin. Aikakone oli lasten kanssa suunniteltu ja rakennettu ja lopputuloksesta tuli kaikille tärkeä. Huone toimi hyvin monenlaisten lasten kanssa aktivoiden ja motiivoiden yhdessä leikkimiseen.

Pitkäkestoiset ja lapsilähtöiset projektit vaativat taidepedagogeilta suunnitelmallisuutta ja toisaalta herkkyyttä olla tilanteessa läsnä. Mahdollisuus pitkäjänteiseen työskentelyyn motivoi taidepedagogeja, sillä he pääsivät todella hyödyntämään ammatillista osaamistaan. Kaikki kertoivat

lasten olleen todella innoissaan taiteellisesta työskentelystä. Niina kertoi, kuinka muut työntekijät olivat alkaneet luottaa enemmän häneen, kun he olivat huomanneet taiteen innostavan ja kiinnostavan lapsia. Tämän Niina koki toisaalta vähän surullisenakin asiana. Luottamus syntyi vasta, kun muut olivat huomanneet lasten innostuvan tekemisestä.

Edellä esitettyjen esimerkkien kautta voi tarkastella taidepedagogin roolia tavoitteellisen toiminnan luomisessa. Toiminta on näissä vahvasti aikuisjohtoista. Taidepedagogit asettivat turvalliset ja innostavat raamit työskentelylle, mikä mahdollisti lasten halun toimia itse. Lapsikeskeisessä näkökulmassa taidekasvattaja luo monipuolisen ympäristön, jossa lapsen on mahdollista toimia itsenäisesti (Salminen 2005, 209). Aiemmin viittamassani Reggio Emilia –pedagogiikassa toteutetaan pienryhmissä pedagogisia projekteja, jotka lähtevät usein jostakin lapsia kiinnostavasta ilmiöstä. Projektit muotoutuvat vähitellen, eikä lopputulosta osata vielä alkuvaiheessa määrittää. (Heinimaa 2011, 279.) TAIKAVA-hankkeen taidepedagogien ohjaamina lapset tutkivat ilmiöitä monin eri tavoin. Lähtökohta työskentelylle kumpusi usein lasten toiveista tai ideoista. Uusimman opetussuunnitelman (POPS 2014) mukaan tutkiva työskentely yhdistettynä leikkiin ja mielikuvituksen käyttöön sekä taiteelliseen toimintaan edistää ajattelun ja oppimaan oppimisen kehittymistä. Taidepedagogit veivät lapsia tutkivan oppimisen mielenkiintoiseen maailmaan. Päiväkodeissa oppimateriaalia ei ole, joten ilmiöitä on mahdollista tarkastella monesta eri näkökulmasta.

7 Pohdinta

Opinnäytteen tekeminen hankkeessa oli opettava kokemus. Alun perin lähdin mukaan kahdestakin syystä. Ensiksikin olin innostunut hankkeen ideasta, ja toiseksi, ajattelin hankkeen aikataulujen vievän työtäni eteenpäin. Tutkielman teosta muodostui kokonaisuus, jossa pääsin tutustumaan hanketyöskentelyyn, taidepedagogien toimeen arjessa sekä kuulemaan heidän mielipiteitään. Suurin työ oli koostaa nämä kaikki yksien kansien väliin ehjäksi tutkielmaksi. Vä-lillä hankkeen tavoitteisiin tukeutuminen tuntui vaikealta, sillä olisin halunnut tehdä itsenäisempää taidekasvatuksen tutkielmaa. Opinnäytteen työstäminen pitkällä aikavälillä tuntui ajoittain raskaalta, sillä työ tuntui pysyvän jatkuvasti mielessäni. Toiselta kantilta katsoen tämä oli myös positiivinen asia, sillä se pakotti minut prosessoimaan jatkuvasti aineistoani.

Näin jälkikäteen huomaa, että en osannut haastattelijana esittää riittävästi tarkentavia jatkokysymyksiä. Haastattelut keskittyivät pitkälti työnkuvan muodostumisen problematiikkaan, jolloin kokemukset tukea tarvitsevien lasten kanssa käytetyistä taiteellisista keinoista jäivät selvästi vähemmälle huomiolle. Taiteellisten menetelmien ja toimintatapojen analysoimisen sijaan keskityin analyysivaiheessa enemmän

taidepedagogien työnkuvan muodostumisen eri vaikutustekijöihin. Mutta on huomattava, että on asioita, jotka eivät syystä tai toisesta tulleet haastatteluissa lainkaan esiin. Tarkempia kuvauksia taidekasvatuksen menetelmistä tukea tarvitsevien lasten kanssa olisi ollut mahdollista kartoittaa esimerkiksi laajemman havainnointijakson aikana tai uusintahaastatteluissa.

Käyttämäni tutkimusmenetelmä vaikuttaa tutkielman luotettavuuden arviointiin. Reabiliteetin, eli sen kuinka hyvin sama tutkimustulos pysyy, jos tutkimus uusitaan, käyttäminen sopii huonosti tutkielmaani, sillä tutkin jo lähtökohtaisesti muutosta. Pragmatistisen totuusteorian mukaan käytäntö antaa palautteen, jolle tutkijayhteisö muodostaa uuden käsityksen, jota taas sovelletaan edelleen käyttöön. Tämä on osa (toiminta)tutkimuksen pätevyyden arviointia. (vrt. Huttunen, Kekkori & Heikkinen 1999, 113, 118–119.) Edellä esitetyn näkemyksen mukaan tutkimukseni on pätevä, siltä osin, että se kehitti hankkeen toimintaa.

Luotettavuutta tarkastellessa tutkija voidaan nähdä aineistonkeruun välineenä, joten on luonnollista, että prosessin edetessä myös näkemykset ja tulkinnat kehittyvät (Kiviniemi 1999, 78). Aloittaessani hankkeessa perehdyin ensimmäistä kertaa varhaiskasvatusta käsittelevään kirjallisuuteen. Tietynlainen noviisi näkökulma näkyi koko tutkielman teon ajan. Perehdyin tuen tarpeiden historiaan, nykytilaan ja yritin parhaani mukaan soveltaa sitä työhöni sopivaksi. Vasta loppuvaiheessa tuntui, että ymmärsin jollakin tapaa työni viitekehyksen, jolloin aiemmin kirjoitetut tekstit olisi mieli tehnyt poistaa. Tämä prosessinomaisuus

näkyä tutkielman kokonaisuudessa, mutta toisaalta ymmär-
rän, että se on olennainen osa tutkimuksen tekoa. Toteutin
työskentelyn alkupuolella haastattelut, joiden litteroinnin
jälkeen ryhdyin analyysivaiheessa tutustumaan teoriaan.

Mikä auttoi?

Taidepedagogien työnkuvan muodostumista auttoi vahva
taidekasvatustausta. Taidepedagogit kykenivät reflektoimaan
omia kasvatuskäsityksiään sekä muodostamaan uuden työn
vaatimia tavoitteita. Taidekasvatuskäsitteet kumpusivat
välineellisestä ajattelusta, joka sopi erityisen hyvin päivähoi-
dossa toteutettavaan työskentelyyn. Työskentelyn tavoitteet
muodostuivat kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevien lasten
tarpeista. Kasvatus taiteeseen toteutui tekemisen ohessa.

Taidepedagogien työnkuvan muotoutumista
edisti mahdollisuus työskennellä pitkäjänteisesti taidekas-
vatuksen ja lasten parissa. Taidepedagogit mainitsivat lasten
innostuksen yhdeksi hankkeen tärkeimmistä asioista. Työs-
kentely arjessa mahdollisti työskentelyn lapsilähtöisesti.
Taidepedagogit oppivat tuntemaan ryhmänsä lapset, jolloin
he pystyivät suunnittelemaan toimintaa lasten lähtökohdista
käsien. Tämä tarkoitti työskentelyä sekä lasten tarpeista että
toiveista lähteväksi. Pitkät taidekasvatukselliset projektit
olivat antoisia niin taidepedagogeille kuin lapsillekin. Tai-
depedagogit olivat iloisia siitä, että he pääsivät hankkeessa
toteuttamaan taidekasvatusta, joka erosi päiväkodille omi-
naisista ”taidetuokioista” ja vuodenaikoihin painottuvasta
malliaskartelusta.

Työnkuvan muotoutumista edisti mahdollisuus keskusteluun sekä tiimin että muiden taidepedagogien kanssa. Keskustelulla tarkoitin toiminnan suunnittelua, arvioimista ja perustelemista. Taidepedagogit olivat halukkaita pohtimaan yhdessä oman tiiminsä kanssa perusteluita pedagogiselle työlle. Kyseistä keskustelua oli hankkeen aloitusvaiheessa valitettavan vähän. Taidepedagogit joutuivat tekemään töitä, jotta tiimissä syntyisi pedagogista keskustelua.

Haastattelemistani taidepedagogeista kolmella viidestä oli lastentarhanopettajan tutkinto sekä usean vuoden työkokemus varhaiskasvatuksesta. Työn tuntemisesta oli selkeästi hyötyä, sillä heillä oli ymmärrystä päiväkodissa tehtävästä käytännön työstä. He kykenivät myös toimimaan itsenäisesti ilman lastentarhanopettajan tukea.

Jarruttavia tekijöitä

Taidepedagogit työskentelivät hankkeessa sen ensimmäisenä vuotena, johon mahtui paljon kehitettävää. Haastatteluisa näkyi hankkeen käynnistämivuoden ongelmat, jotka korostuivat selvästi taidepedagogien puheissa. Hankkeelta puuttui ensimmäisenä vuotena tutkimusrahoitus, mikä näkyi toiminnan irrallisuutena.

Uudet työntekijät aloittivat päiväkodeissa vasta syyskuussa, mikä osoittautui ongelmalliseksi työn suunnittelun ja lapsiin tutustumisen kannalta. Muut työntekijät olivat ehtineet jo tehdä suunnitelmia tulevalle vuodelle, jolloin taidepedagogit kokivat vaikeaksi lähteä ehdottamaan uusia toimintamuotoja jo ehdotettujen sijaan.

Ongelmia tuotti liian lavea työnkuvan määrittely. Taidepedagogit kokivat, että työyhteisöjä vaivasi epäselvyys taidepedagogin roolista. Lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat olivat tottuneet työskentelemään avustajan kanssa, joka toimi lastentarhanopettajan ohjeistuksen mukaan. Nyt päiväkotiin saapui pedagogi, jota ei kuitenkaan laskettu lain edellyttämään hoito- ja kasvatushenkilöstöön. Taidepedagogit olivat itsenäisiä toimijoita, joiden työ erosi kuitenkin merkittävästi avustajien työnkuvasta.

Taidepedagogit saivat itse luoda oman työnkuvansa päiväkotiin sopivaksi eikä varsinaista mallia ollut, mitä toimi konkreettisesti voisi tarkoittaa. Taidepedagogit kokivat, että tästä oli selkeästi haittaa työnkuvan luomiselle. Osa koki työhön liittyvän turhan paljon hoidollisia tehtäviä, jonka he tulkitsivat sekoittuvan avustajan toimeen. Kyseiset taidepedagogit olisivat halunneet keskittyä enemmän taidekasvatukseen toteuttamiseen ja sen suunnitteluun. Tämä myös jakoi taidepedagogeja, sillä osa piti siitä, että he saivat tehdä myös ns. perushoidollista työtä. He kokivat yhdessä ruokailujen, pukemisten ja siirtymätilanteissa auttamisen vahvistavan heidän sidettään lasten kanssa.

Suoraan taidekasvatuksen maailmasta tulleilla oli alkuun vaikeampaa päästä ymmärrykseen päivähoidon rutiineista, termistöistä ja käytänteistä. Osaan samaistua näiden taidepedagogien kokemuksiin, sillä aloittaessani itse lastentarhanopettajan sijaisena, kului minulta ensimmäiset viikot päiväkodin käytäntöjen oppimiseen. Erona kylläkin, että olin tämän tutkielman ansiosta tutustunut varhaiskasvatusta käsittelevään kirjallisuuteen entuudestaan.

Taidepedagogit kaipasivat erityisesti vertaistukea toisilta taidepedagogeilta. Keskustelu olisi auttanut heitä jakamaan ideoita, saamaan palautetta omasta työstään sekä jakamaan kokemuksia toimivista työkäytännöistä. Kuukausittaisten hanketapaamisten (FAV) sisältö oli ensimmäisissä tapauksissa pitkälti ennalta määrätty, eikä niissä ollut riittävästi mahdollisuuksia taidepedagogien keskinäiseen keskusteluun. Myöhemmin koordinaattorit järjestivät tällaisia tilaisuuksia, mutta taidepedagogit olisivat kaivanneet vastaavia hetkiä jo aiemmin. Taidepedagogit olisivat kaivanneet enemmän keskustelua myös omissa tiimeissään. Pedagoginen keskustelu työskentelyn lähtökohdista ja tavoitteista tuntui uupuvan monessa ryhmässä. Tällaiselle keskustelulle ei tuntunut löytyvän aikaa hektisen päiväkodin arjesta.

Taidepedagoginen toiminta kasvun ja oppimisen tuen muotona

Taidepedagogit eivät erotelleet tukea tarvitsevien lasten taustoja kovinkaan tarkkaan. Monet puhuivat esimerkiksi kielellisistä vaikeuksista, kun taas osa puhui suoraan suomi toisena kielen (S2) –lapsista. Yhteistä taidepedagogien lapsikäsityksille oli, että he eivät lokeroineet lapsia tuen tarpeiden perusteella. Toiminnan suunnittelussa he ottivat huomioon kyseisten lasten kasvun ja oppimisen tarpeet, mutta nämä lapset työskentelivät ryhmän joukossa muiden lasten tavoin.

Haastatteluissa tuli ilmi, että taide tukee kasvun ja oppimisen tukea tarvitsevia lapsia. Taidepedagogit avasivat haastatteluissa kokemuksiaan siitä, millaista tukea taiteesta lapsille koituu. Taide toimii apuna esimerkiksi suomi toisena kielenä (S2) opetuksessa. Taidepedagogit käyttivät

työskentelyn sanoittamiseen paljon kuvia ja piirtämistä, mikä tuki lasten oppimista. Lasten oma taiteellinen työskentely taas auttoi lapsi itseään sanoittamaan asioita, joita ei tavallisessa kanssakäymisessä olisi tullut esille. Tämä tuli näkyväksi esimerkiksi piirtämisen tai draamatyöskentelyn avulla. Työskentelyn kuvittaminen toimi taidepedagogien mukaan monenlaisten tukea tarvitsevien lasten kanssa. Siitä oli apua lasten kanssa, joilla suomen kielen osaaminen oli vasta kehittymässä. Lisäksi lapset, joilla oli ongelmia tarkkaavaisuuden kanssa, ymmärsivät kuvien avulla, mitä ryhmä on tekemässä, ja mitä heiltä odotetaan.

Taiteesta oli apua sosiaalisten taitojen harjoittelussa. Esimerkiksi itse tehtyjen naamioiden kautta lasten oli helpompi sanoittaa tunteita, joita arjessa heidän oli vaikea ilmaista. Taidepedagogit kokivat, että taide toi positiivista materiaalia itsetunnon kasvuun. Taiteellinen työskentely ei vaatinut erikoistaitoja, jolloin kaikki ryhmän lapset pystyivät osallistumaan siihen. Yhdessä toimiessa tukea tarvitsevien lasten kynnys osallistua toimintaan oli matalampi, koska kaikki ryhmän lapset työskentelivät yhdessä.

Taidepedagogien työskentely osana arkea mahdollisti taiteellisten keinojen käyttämisen yllättävissäkin tilanteissa. Esimerkiksi pahan mielen kuvittaminen lennokkiin piirtämällä sai kiukkuisen lapsen siirtymään pukemisessa eteenpäin. Kurja olo lensi lennokin mukana ja kurahousujen pukeminen saattoi jatkua. Edellä mainittuun tilanteeseen olisi mahdotonta puuttua pajan muodossa tapahtuvassa taidekasvatuksessa. Nyt taidepedagogit pystyivät tuttuina ja turvallisina aikuisina puuttumaan tilanteisiin uu-

sin keinoin. Taidepedagogit kokivat, että heidän läsnäolonsa ryhmässä mahdollisti lasten yksilöllisen huomioon. Tukea tarvitseville lapsille oli läsnä oleva pedagogi paikalla, joka pystyi tukemaan heidän työskentelyään.

Jatkoa työskentelylle

Osa ensimmäisen vuoden taidepedagogeista jäi työskentelemään hankkeeseen myös sen toiseksi vuodeksi, kun osa taas lopetti erinäisistä syistä johtuen. Hankkeeseen jääneet pääsivät jatkamaan työskentelyä eri lähtökohdista lähtien. Ensimmäisen vuoden ongelmia otettiin huomioon toista vuotta käynnistettäessä. Vaikka opinnäytteeni valmistui hankkeen päättymisen jälkeen, käytettiin keräämääni aineistoa hankkeen toisen vuoden kehittämiseen.

Hankkeen tavoitteita lukemalla taidepedagogin työ päiväkodissa vaikutti alkuun lupaavalta. Taidepedagogien omat ennakko-oletukset toteuttavasta työstä joutuivat kuitenkin törmäyskurssille päiväkodin paikoitellen raskaankin arjen kanssa. Vaikka taidepedagogeilla oli osaava taidekasvatuksen tausta, eivät he pystyneet ihmeisiin. Sijaisten puuttuessa työskentely saattoi muuttua päivästä selviytymiseen, jolloin taidekasvatuksen toteuttaminen jäi vain haaveeksi. Onneksi oli myös toisenlaisia ääripäitä. Tällöin taidekasvatuksella pystyttiin tukemaan varhaiskasvatuksen ensisijaista tehtävää eli lapsen hyvinvointia, kasvua, kehitystä ja oppimista (vrt. Kalliala 2012, 180).

Hankkeen aloittaessa oli epäselvää tuleeko kokeilulle jatkoa, vaikka tavoitteena olikin taidepedagogien vakinaistaminen osaksi varhaiskasvatuksen henkilöstöä. Hanke päättyi

keväällä 2016 ja tulokset olivat lupaavia. Taidepedagogeja vakinaistettiin yhteensä 15 eri vantaalaiseen päiväkotiin. TAIKAVA-hankkeen päiväkotien johtajien (Ikonen-Polamo ym. 2016) mukaan hankkeelle luodut tukitoimet olivat huomattavan mittavat. Taidepedagogin työnkuva erosi merkittävästi muista varhaiskasvatuksen henkilöstön työnkuvista, sillä siihen kuului paljon hanketapaamisia ja raportointia. Vakinaistamisen myötä hankkeeseen liittyvät toimet loppuivat, jolloin uudet²⁴ taidepedagogit pääsivät keskittymään itse työhön. Kahdessa vuodessa työn ei voi kuvitella kehittyvän täydelliseksi, vaan taidepedagogit jatkavat työnkuvansa luomista edelleen yhdessä varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa.

Taidepedagogien sulautuminen osaksi päiväkotien työyhteisöä vaatii edelleen aikaa, mutta uskon sen olevan kaiken arvoista. Varhaiskasvatuksen ja taidealan pedagogien yhteinen työskentely voi parhaimmillaan synnyttää uusia toimintakulttuureja, joista hyötyvät niin lapset kuin kasvattajatkin itsekin. Taidepedagogit pääsevät päiväkodeissa soveltamaan taide- ja kasvatustaitojensa lasten parissa. Myös taidekasvatuksen käytännöt²⁵ hyötyvät leviämisestä muille ihmisen toiminnan alueille, joissa ne tukevat toisenlaisia tavoitteita. Mikään alue ei voi määritellä itseään lähtien vain omista tavoitteistaan. (Varto 2011, 23.) TAIKAVA-hank-

24 Hankkeen taidepedagogeista työtä jatkoi vain kaksi työntekijää.

25 Tarkoitin tällä taidekasvatuksen koulutuksen saaneen henkilön toteuttamaa toimintaa.

keessa hienoa oli lähtökohta ottaa sekä taidekasvatuksen että päivähoiton tavoitteita huomioon.

Oma taidekasvatuskäsitykseni on vahvasti välineellinen, ja uskonkin, että taiteen käytöllä muun kuin perinteisen taideopetuksen parissa voidaan päästä mielenkiintoisiin tuloksiin. Taidepedagogien merkittävää - ja osittain käyttämätöntä - potentiaalia tulee jatkossakin hyödyntää perinteisen taideopetuksen ulkopuolella. Tämän opinnäytteen tulokset herättävät kuitenkin kysymyksen, pärjääkö taidepedagogi oman alansa koulutuksella varhaiskasvatuksen kentällä? Esimerkiksi kuvataidekasvatuksen koulutus ei mielestäni anna riittävää tietoa varhaiskasvatuksesta, vaan pedagogin on perehdyttävä lisäksi varhaiskasvatuksen teoriaan. Uskon kuvataidekasvattajan kuitenkin lähtökohtaisesti soveltuvan päiväkodin taidepedagogina työskentelyyn.

Tutustuminen oheiskirjallisuuteen auttaa hahmotamaan varhaiskasvatuksen kontekstia laajemmin, jolloin päiväkodissa työskentelyä on mahdollista syventää. Taidepedagogit puhuivat paljon muun muassa kielen kehityksen ongelmista. Työskennellessäni lastentarhanopettajan sijaisena tutustuin suomi toisena kielenä -ohjeistuksiin kunolla ensimmäistä kertaa. Tietenkään taidepedagogit eivät ole lastentarhanopettajan tavoin vastuussa esimerkiksi lasten omien varhaiskasvatussuunnitelmien²⁶ tekemisestä, mutta taiteellisenkin työskentelyn kannalta on tärkeää ymmärtää

26 Yhdessä huoltajien kanssa laaditaan lapsen varhaiskasvatussuunnitelma (VASU), jossa keskustellaan vanhempien kanssa lapsen kielen ja kulttuurin tukemisesta (Vantaan varhaiskasvatussuunnitelma 2013, 17).

miten kielen kehitystä on mahdollista tukea. Helsingissä päiväkodeissa kiertää S2-lastentarhanopettaja, jolta sain käytännön ohjeita arjen sujumiseen. Keskeistä on muun muassa toimintavaiheiden jäsentäminen kuvin ja tulevien tilanteiden ennakoiminen kertaamalla esimerkiksi säännöllistä päivärytmiä kuvien avulla (Aro & Siiskonen 2004, 164, 167).

Hanketyöskentelyn aikana subjektiivinen päivähoito-oikeus muuttui harkinnanvaraiseksi puolipäiväiseksi hoidoksi, mikäli toinen perheen vanhemmista on kotona hoitamas-
sa perheen muita lapsia tai työttömänä (HE 2015). Raja-
us on kuntakohtainen, mutta esimerkiksi Vantaalla muutos
tuli voimaan. Johdannossa nostin esille vanhempien sosio-
ekonomisen aseman vaikutuksen lasten taideharrastuksiin.
Nyt eriarvoistuminen ulottuu jo lasten varhaiskasvatukseen.
Kaikille yhteinen varhaiskasvatus ei olekaan enää kaikkien
ulottuvilla.

Toinen toimintavuosi toi rahoituksen mukana tar-
kasteluun kulttuurikompetenssin, joka omassa työssäni
jää vähemmälle huomiolle. Varhaiskasvatus on koulun
ohella merkittävässä asemassa toteuttamassa lasten kult-
tuurisia oikeuksia. TAIKAVA-hankkeessa merkittäväksi
kehittämisehdotukseksi jäi monikulttuuristen näkökulmien
vahvistaminen osana päivähoitoa. (Rusanen 2016, 174, 198.)
Jatkotutkimuksen aiheena on kulttuurisen moninaisuuden
tukeminen varhaiskasvatuksessa taiteen keinoin.

Lähteet

- ALIJOKI, ALISA 2006. *Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen – tukitoimet ja suoriutuminen*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- ALIJOKI, ALISA & PIHLAJA, PÄIVI 2016 (2011). Pedagogiset rakenteet ja ratkaisut lasten erityisten tuen tarpeiden näkökulmasta. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.): *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 3. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 262–275.
- ANTTILA, PIRKKO 2006. *Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen*. Hamina: Akatiimi.
- ARO, TUIJA & SIISKONEN, TIINA 2004. Millaista on hyvä tuki? Teoksessa Tiina Siiskonen, Tuija Aro, Timo Ahonen & Ritva Ketonen (toim.): *Joko se puhuu? Kielen kehityksen vaikeudet varhaiskasvatuksessa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 164–175.
- HALME, KATJAMARIA; HALINEN, HANNAMARI & KARIMÄKI, REELI 2016. Varhaiskasvatuksen ja lastenkulttuurin uusia moniammatillisia toimintatapoja luomassa. Teoksessa Katjamaria Halme, Reeli Karimäki & Sinikka Rusanen (toim.): *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016*. Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 11–20.
- HEIKKILÄ, ELINA 2014. Kuvataide ja kuvataide sekä Juho Hollon ajatuksia mielikuvituksen kasvattamisesta. Teoksessa Elina Heikkilä & Taneli Tuovinen 2014 (toim.): *Uusi*

taidekasvatusliike. Helsinki: Aalto-yliopisto.

HEIKKINEN, HANNU L.T. 2007. Tutkiva ote toimintaan.

Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.): *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 15–38.

HEIKKINEN, HANNU L.T.; KONTINEN, TIINA &

HÄKKINEN, PÄIVI 2007. Toiminnan tutkimisen suuntauksia.

Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Esa Rovio & Leena Syrjälä (toim.): *Toiminnasta tietoon – Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39–76.

HEIMONEN, KIRSI; KALLIO-TAVIN, MIRA & PUSA,

TIINA 2015. Johdatusta kesken-erillisyyteen. Teoksessa Kirsi Heimonen, Mira Kallio-Tavin & Tiina Pusa: *Kesken-erillään: taiteessa altistumisesta*. Helsinki: Aalto yliopisto taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, 7–16.

HEINIMAA, ELISSE 2011. Reggio Emilian kunnalliset päiväkodit – pedagoginen suunnannäyttäjä maailmalla. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.): *Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 277–282.

HIRSJÄRVI, SIRKKA & HURME, HELENA 2009. *Tutkimus-
haastattelu - teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki:
Gaudeamus Helsinki University Press.

HOLLO, JUHO 1932 (1918). *Mielikuvitus ja sen kasvattaminen
I–II*. Toinen painos. Porvoo: WSOY.

HUTTUNEN, RAUNO 2012. Jürgen Habermas: Tiedon int-

ressit ja kommunikatiivisen toiminnan teoria. Teoksessa Tapio Aittola (toim.): *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Helsinki: Gaudeamus, 207–227.

HUTTUNEN, RAUNO; KAKKORI, LEENA & HEIKKINEN, HANNU L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.): *Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 111–135.

HÄNNINEN, SISCO-LIISA & VALLI, SIIRI 1986. *Suomen lastentarhatyön ja varhaiskasvatuksen historia*. Helsinki: Otava.

IKONEN-POLAMO, SARI; KARLSSON, LENA; RAHKAMO, SILJA & TORNIVAARA LEENA-MARI 2016. Taidepedagogin tehtävänkuvan jalkauttaminen varhaiskasvatuksen toimintayksikköön – johtamisen näkökulma. Teoksessa Katjamaria Halme, Reeli Karimäki & Sinikka Rusanen (toim.): *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016*. Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 21–29.

KALLIALA, MARJATTA 2012. *Lapsuus hoidossa? Aikuisten päätökset ja lasten kokemukset päivähoitossa*. Helsinki: Gaudeamus.

KARILA, KIRSTI 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.): *Varhaiskasvatuksen*

pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 9–29.

KIVINIEMI, KARI 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Hannu L.T. Heikkinen, Rauno Huttunen & Pentti Moilanen (toim.): *Siinä tutkija missä tekijä – Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 63–83.

KONTU, ELINA 2008. Kommunikaatiosuhde – vuorovaikutuksen keskeinen elementti. Teoksessa Elina Kontu & Eira Suhonen (toim.): *Eriyispedagogiikka ja varhaislapsuus*. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus, 109–115.

LADONLAHTI, TARJA & PIRTTIMAA, RAIJA 2003. Eriyispedagogiikan kohderyhmät tieteenalan määritelmässä, tutkintovaatimuksissa ja opinnäytetöissä. Teoksessa Tarja Ladonlahti, Aimo Naukkarinen & Simo Vehmas (toim.): *Poikkeava vai erityinen? Eriyispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 40–53.

LONKA, KIRSTI; HIETAJÄRVI, LAURI; HOHTI, RIIKKA; NUORTEVA, MAIJA; RAINIO, ANNA PAULIINA; SANDSTRÖM, NICLAS; VAARA, LAURI & WESTLING SUVI KRISTA 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa Hannele Cantell (toim.): *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–76.

MOBERG, SAKARI & VEHMAS, SIMO 2015. Eriyiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa Sakari Moberg, Jarkko Hautamäki, Joel Kivirauma, Ulla Lahtinen, Hannu Savolainen & Simo Vehmas (toim.): *Eriyispedagogiikan*

- perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–74.
- NIINISKORPI, SOILE 2014. Kuvittelun kirkastama todellisuus – Opetuksen estetiikka ja tyyliä Juho A. Hollon tapaan. Teoksessa Elina Heikkilä & Taneli Tuovinen 2014 (toim.): *Uusi taidekasvatustilanne*. Helsinki: Aalto-yliopisto.
- NIIRANEN, PIRKKO & KINOS, JARMO 2001. Suomalaisen lastentarha- ja päiväkotipedagogiikan jäljillä. Teoksessa Kirsti Karila, Jarmo Kinos & Jorma Virtanen (toim.): *Vaikka kasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 58–85.
- POPS 2014. PERUSOPETUKSEN OPETUSSUUNNITTELMAN PERUSTEET 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- PIIRONEN, LIISA 2004. Leikin voima taidekasvatuksessa. Teoksessa Liisa Piironen (toim.): *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 316–325.
- POHJAKALLIO, PIRKKO 2005. *Miksi kuvista? Koulun kuvataideopetuksen muuttuvat perustelut*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 60.
- POHJAKALLIO, PIRKKO 2016. Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettajakoulutuksessa. Teoksessa Anniina Suominen (toim.): *Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia*. Helsinki: Aalto-yliopiston taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu, 56–68.
- PÄÄJOKI, TARJA 1999. *Reittejä taidekasvatuksen kartalla: taidekasvatuksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä:

Kampus kustannus.

- PÄÄJOKI, TARJA 2016 (2011). Lasten taiteellinen toimijuus. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.): *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 3. päivitetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–121.
- RASTAS, MARJA 2006. Eidologin perintö – Antero Salmisen taidekasvatusajattelusta. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.): *Kuvien keskellä*. Helsinki: Like, 98–109.
- RUOKONEN, INKERI & RUSANEN, SINIKKA 2009. Esteettinen kasvattaja kulttuurisena kasvattajana. Teoksessa Inkeri Ruokonen; Sinikka Rusanen & Anna-Leena Välimäki (toim.): *Taidekasvatus varhaiskasvatuksessa: Iloa, ihmettelyä ja tekemistä*. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, 10–15.
- RAITTI, RAIJA 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet – Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa Kirsti Karila & Lasse Lipponen (toim.): *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- RUSANEN, SINIKKA 2007. *Taidekasvattajaksi varhaiskasvatukseen. Kuvataiteen opintojen kehittäminen lastentarhanopettajien koulutuksessa*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisusarja A 77. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- RUSANEN, SINIKKA 2016. Kehittävä arviointitutkimus TAIKAVA-hankkeen etenemistä tukemassa. Teoksessa Katjamaria Halme, Reeli Karimäki & Sinikka Rusanen

(toim.): *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016*. Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 129–137.

RUSANEN, SINIKKA 2016. Lasten kulttuurikompetenssi TAIKAVA-hankkeessa. Teoksessa Katjamaria Halme, Reeli Karimäki & Sinikka Rusanen (toim.): *Taiteen taikaa varhaiskasvatukseen. TAIKAVA-kehittämishankkeen raportti 2014–2016*. Vantaa: Vantaan kulttuuripalvelut ja varhaiskasvatuspalvelut, 174–200.

RUSANEN, SINIKKA; KUUSELA, MIRVA; RINTAKORPI, KATI & TORKKI, KAISA 2014. *Musta tuntuu punaiselta : kuva-taiteellinen toiminta varhaisiässä*. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy.

RÄSÄNEN, MARJO 2006. Väline vai itseisarvo? Taiteen avulla, taidetta varten ja taiteeseen. Teoksessa Kaisa Kettunen, Mirja Hiltunen, Sirkka Laitinen & Marja Rastas (toim.): *Kuvien keskellä*. Helsinki: Like.

RÄSÄNEN, MARJO 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.

SALMINEN, ANTERO 2005. Taidekasvatus – tunnetta vai tietoa? Teoksessa Inkeri Koskinen (toim.): *Antero Salminen – Pääjalkainen – Kuva ja havainto*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, 192–203.

SALMINEN, HANNELE & SALMINEN, JUKKA 1986. *Lastentarhatoiminta - osa lapsuuden historiaa. Friedrich Fröbelin lastentarha-aate ja sen leviäminen Suomeen*. P-jul-

- kaisusarja 17. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- SARIOLA, REETTA 2010. Taiteen perusopetus Helsingissä. Teoksessa Tuulikki Koskinen, Pekka Mustonen & Reetta Sariola (toim.): *Taidekasvatuksen Helsinki*. Helsinki: Helsingin kaupungin tietokeskus/ Helsingin kaupungin kulttuurikeskus, 26–37.
- SAVA, INKERI & KATAINEN, ARJA 2004. Taide ja tarinalisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.): *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 22–39.
- SAVA, INKERI & VESANEN-LAUKKANEN VIRPI 2004. Lukijalle. Teoksessa Inkeri Sava & Virpi Vesänen-Laukkanen (toim.): *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 7–14.
- TOIKKO, TIMO & RANTANEN, TEEMU 2009. *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- TUOMI, JOUNI & SARAJÄRVI, ANNELI 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- TURJA, LEENA 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Eeva Hujala & Leena Turja (toim.): *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.
- VANTAAN VARHAISKASVATUSSUUNNITELMA 2013. Vantaa: Vantaan kaupunki.
- VIITALA, RIITTA 1999. *Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana*. Erityispedagogiikan

lensiaatintyö. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

VIITTALA, KAISU 2008. Lapsuus ja erityinen tuki päivähoitossa. Teoksessa Elina Kontu & Eira Suhonen (toim.): Erityispedagogiikka ja varhaislapsuus. Helsinki: Gaudeamus, 9–33.

WALLIN, KARIN 1990. *Lapsen rajaton luovuus – Kokemuksia ja näkemyksiä lasten kasvatuksesta Reggio Emilian päiväkodeissa*. suom. Elisse Heinimaa & Kari Rydman. Helsinki: Weilin+Göös.

WALLIN, KARIN 2000. *Reggio Emilia ja lapsen sata kieltä*. suom. Elisse Heinimaa. Helsinki: LK-kirjat.

Sanomalehdet:

HELSINGIN SANOMAT 14.10.2015. Vantaa velkaantuu ensi vuonna rajummin kuin koskaan. <http://www.hs.fi/kaupunki/a1381714388900>. Luettu 28.9.2015.

HELSINGIN SANOMAT 29.8.2016. ”Asuinpaikka ratkaisee, pääseekö sirkuskouluun”. Kaupunki A18.

Painamattomat lähteet:

HE 2015. Hallituksen esitys 80/2015. Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi varhaiskasvatuslain sekä lasten kotihoidon ja yksityisen hoidon tuesta annetun lain muuttamisesta. [PDF-tiedosto] <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2015/20150080.pdf>. Luettu 19.10.2016.

KAUPUNKI PALKKAA TAITEILJOITA PÄIVÄKOTEIHIN 2015. <http://www.hel.fi/www/uutiset/fi/helsinki/taiteilijoi->

ta-taidetta-paivakoteihin. Luettu 17.12.2015.

KASVUN JA OPPIMISEN TUEN LINJAUKSET

VARHAISKASVATUKSESSA 2012. Vantaan kaupunki 2012. [PDF-tiedosto] http://www.vantaa.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/vantaa/embeds/vantaawwwstructure/120558_Kasvun_ja_oppimisen_tuen_linjaukset_varhaiskasvatuksessa_86546_www_varhaiseri-tyiskasvatus_raport.pdf. Luettu 3.12.2015.

KIASMA 2016. Opastukset ja taidepajat päiväkotit- ja kouluryhmille. <http://www.kiasma.fi/tule-meille/koulut-ja-paivakodit/opastukset-ja-taidepajat-paivakoti-ja-kouluryhmille>. Luettu 5.3.2016.

TAIDEKASVATTAJAT PÄIVÄKOTIEN LAPSIRYHMIIN 2013. Power point –diat.

OPETUS- JA KULTTUURIMINISTERIÖ. Taiteen perusopetus. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/perusopetus/taiteen_perusopetus/?lang=fi. Luettu 29.12.2016.

YLE UUTISET 2015. Vantaan velkaantuminen hidastuu merkittävästi, mutta kriisikunnan merkit painavat yhä taloutta. <http://yle.fi/uutiset/3-8387679>. Luettu 20.10.2016.

Haastattelut:

Niina (2015). Taidepedagogi. Haastattelu 13.3.2015.

Tarja (2015). Taidepedagogi. Haastattelu 23.3.2015.

Lotta (2015). Taidepedagogi. Haastattelu 30.3.2015.

Hannu (2015). Taidepedagogi. Haastattelu 9.4.2015.

Maiju (2015). Taidepedagogi. Haastattelu 13.4.2015.

Haastattelut tutkielman tekijän hallussa. Litteroitu materiaali luovutettu lisäksi TAIKAVA-hankkeen tutkimusryhmän vastaavalle.

Liitteet

Liite 1: Teemahaastattelurunko

1. KOULUTUS- JA TYÖTAUSTA

Kerro, mitä olet opiskellut ja missä olet ollut töissä ennen tässä-hankkeessa työskentelemistä.

2. TAIKAVA-HANKE

Kerro, lyhyesti miksi hait juuri tätä työpaikkaa.

Miten innostuit lähtemään hankkeeseen mukaan?

Minkälaisia valmiuksia sinulla on entuudestaan kohdata tehostettua tukea tarvitsevia lapsia?

3. TAIDEKASVATUSNÄKEMYS

Kerro, miksi taide on tärkeää.

Kerro, mikä taiteessa on tärkeää.

Miten nämä näkyvät toiminnassasi varhaiskasvatuksessa?

4. TAVOITTEET

Kerro, minkälaisia tavoitteita olet asettanut toiminnalle alussa.

Minkälaisia tavoitteita määrität toiminnalle nyt?

Miten huomioit toiminnan suunnittelussa tehostettua tukea tarvitsevat lapset?

Kerro, mitä ajattelet lasten hyötyvän taidepedagogin suunnittele-

masta toiminnasta?

Millä lailla lapset ovat osallisia tai aktiivisia toiminnassa?

5. TAIDE VARHAISKASVATUKSESSA

Kerro, mitkä asiat taidekasvatuksesta korostuvat mielestäsi varhaiskasvatuksessa.

6. TAIDEKASVATTAJA VARHAISKASVATUKSESSA

Kerro, minkälainen rooli taidepedagogille on muodostunut osana varhaiskasvatuksen työyhteisöä.

7. ONNISTUMISET

Tuleeko sinulle mieleen tilanteita, joissa olet taidepedagogina kokenut onnistuneesi?

8. VAIKEUDET

Kerro, mikä on ollut työssäsi vaikeaa.

Oletko saanut riittävästi tukea toiminnallesi?

9. HANKE

Miten hanke on mielestäsi onnistunut tähän asti?

Parannusehdotuksia?

10. LOPUKSI

Mitä muuta haluat vielä lisätä?

